

**Referencial**

**Curricular Rio-grandino**

**2019**

**DOCUMENTO  
ORIENTADOR**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>2. O MUNICÍPIO DO RIO GRANDE</b>	<b>12</b>
<b>3. ESTRUTURA DO DOCUMENTO</b>	<b>22</b>
<b>4. CONCEPÇÕES</b>	<b>23</b>
4.1. Formação Humana Integral: a constituição de sujeitos e seus direitos de aprender	23
4.2. Equidade	26
4.3. As múltiplas infâncias e adolescências no Contexto do Ensino Fundamental	27
4.4. Aprendizagem	31
4.5. Currículo	33
4.6. Interdisciplinaridade	35
4.7. Avaliação	37
4.8. Formação continuada de professores	41
4.9. Educação Ambiental	44
4.10. Educação Patrimonial	48
4.11. Educação em tempo integral	51
4.12. Diversidade	55
<b>5. MODALIDADES DE ENSINO</b>	<b>59</b>
5.1. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	59
5.2. Educação de Jovens e Adultos – EJA	66
5.3. Educação do Campo	69
5.4. Educação das Relações étnico-raciais	72
<b>6. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>76</b>
6.1. APRESENTAÇÃO	77
6.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E MUNICIPAL	80
<b>6.3. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>83</b>
6.3.1. Crianças e infâncias	83
6.3.2. O Currículo da Educação Infantil	85
6.3.3. Organização do tempo, espaço e materiais na Educação Infantil	87
6.3.4. Diversidade, Inclusão e Equidade	91
6.3.5. Linguagens na Educação Infantil	93

<b>6.4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL_____</b>	<b>94</b>
<b>6.5. OS PROCESSOS DE ACOLHIMENTO E TRANSIÇÃO DE BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E CRIANÇAS PEQUENAS_____</b>	<b>100</b>
<b>6.6. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL_____</b>	<b>102</b>
<b>6.7. CONTEXTOS FAMILIARES_____</b>	<b>104</b>
<b>6.8. DIREITOS DE APRENDIZAGEM_____</b>	<b>107</b>
<b>6.9. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS_____</b>	<b>112</b>
<b>6.10. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA_____</b>	<b>137</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS_____</b>	<b>139</b>
<b>8. REFERÊNCIAS_____</b>	<b>141</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O Referencial Curricular Riograndino - RCR é um documento que se consolida na perspectiva nacional da construção de uma formação básica comum que garanta, ao mesmo tempo, a autonomia e a consonância dos entes federativos nas suas propostas curriculares, conforme preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e ratificada, mais tarde, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A CF/1988 define no seu Artigo 210 que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Assim como a LDB/1996 garante a necessidade de cada estabelecimento escolar contemplar uma base curricular nacional comum.

Artigo 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Definidos esses marcos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), assume a responsabilidade de fixar princípios e orientações para a construção de diretrizes curriculares para a Educação Básica brasileira, garantindo o pressuposto da elaboração de uma base nacional comum, a qual respeite a autonomia dos entes federados e dos seus respectivos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, no ano de 1997, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; e, em 1998, os PCNs do 6º ao 9º ano, como sugestão de proposta curricular às unidades federadas. Vale destacar que os processos de elaboração dos Parâmetros não foram configurados como uma ação articulada e cooperativa com os sistemas de ensino, conforme preconizado no Artigo 26 da LDB/1996.

Ainda cabe destacar, como importantes marcos legais nacionais, a Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, que define normas para a organização do

Ensino Fundamental de 09 (nove) anos e da Educação Infantil, ratificada mais tarde pela Lei nº11.274/2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996. Também é importante ressaltar as mudanças ocorridas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a Educação Básica dos 04 aos 17 anos, estabelecendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como etapas obrigatórias de todos os estudantes brasileiros.

No ano de 2010, consolidam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), sancionada por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2010, a qual surge com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e a Resolução CNE/CEB nº. 7/2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (DCNEF).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) configuram-se como o principal documento que constituiu princípios, fundamentos, orientações e procedimentos curriculares da Educação Básica brasileira, contribuindo com as instituições escolares, a fim de qualificar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), uma vez que preconizou a elaboração e apresentação dos princípios que permeiam a ação educativa docente e processos de avaliação dos estudantes.

As DCNs apresentam a definição de currículo como;

[...]conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2013, p. 27)

Nessa perspectiva, o currículo assume um papel significativo, no qual permeia todos os âmbitos das instituições escolares: nas práticas docentes, relações entre os sujeitos, no cotidiano e em todas as tomadas de decisões do ambiente escolar.

As DCNs definem os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a educação brasileira para a promoção da formação humana integral dos estudantes. Dessa forma, é relevante firmar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 133)

Dentro desse contexto, no ano de 2017, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi inspirada nos princípios – éticos, políticos, estéticos - firmados pelas DCNs. A BNCC define as competências e habilidades que o estudante desenvolverá durante os seus anos de escolaridade na Educação Básica. As DCNs apresentam aspectos estruturantes, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades. Portanto, ambas são marcos legais obrigatórios que devem ser considerados na construção do currículo de cada instituição educativa.

Nesse movimento, cabe ressaltar o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, o qual define a BNCC como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7, podendo destacar a 7.1, que fixa a obrigatoriedade da implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da elaboração de uma Base Nacional Comum dos Currículos, [...]“com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. (PNE 2014/2024)

Como é possível perceber, a BNCC é fruto de um processo longo de organização da educação nacional, bem como um desejo equânime de

qualidade nos processos de ensino aprendizagem das escolas brasileiras. No entanto, somente em 2015 apresenta-se como documento, quando é lançada a sua primeira versão para a consulta popular. Já em 2016, o Ministério da Educação (MEC) divulga a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública e, em abril de 2017, apresenta a terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Conselho Nacional de Educação, ao atender os marcos legais já citados nesse texto e, por meio de um conjunto de ações e estudos que potencializam a construção do documento nacional curricular, emite a Resolução CNE/CP nº 2/2017 que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica". Nos termos de seu art. 1º, institui-se como documento normativo aos sistemas de ensino.

Em consonância com a BNCC, ao seguir a Resolução CNE/CP nº 2/2017, o Estado do Rio Grande do Sul elabora, em 2018, em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), o **Referencial Curricular Gaúcho**, um documento orientador dos currículos das escolas e dos sistemas educacionais do território gaúcho, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE nº 345/2018.

**O município do Rio Grande** acompanha e compõe o movimento nacional de constituição da BNCC. O próprio **Plano Municipal de Educação** (PME), Lei nº 7911/2015, na Meta 07, estratégia 7.9 – prevê a necessidade de consolidar um currículo do território do Rio Grande, composto por suas especificidades, a fim de contribuir para a efetivação de uma base nacional comum dos currículos.

Logo após aprovação do PME (2015/2025), o município do Rio Grande desenvolveu diferentes ações para contribuir com a formulação da BNCC, em suas diferentes etapas e versões. Já no ano de 2015, ocorreram diversos

encontros formativos, com o objetivo de discutir sobre o currículo, em diferentes Níveis, Etapas e Modalidades da Educação Básica.

A Secretaria de Município da Educação de Rio Grande (SMEd), em 2015, realizou encontros com equipes diretivas e pedagógicas das escolas, tendo como pauta a temática “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). A pauta desses encontros foi de apresentar e discutir a primeira versão da BNCC, além de incentivar os professores para participarem da consulta pública disponibilizada pelo Ministério da Educação.

Cabe destacar que, no ano de 2016, a Secretaria de Município da Educação organizou encontro formativo com o Professor Paulo Fochi, atuante como consultor na proposta da Educação Infantil na segunda versão da BNCC. Oportunidade em que abordou, para todos os professores da Educação Infantil da Rede Municipal, os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências.

O ano de 2017 constituiu-se como momento de estudo sobre a terceira versão da BNCC, ressaltando os desafios que o documento impõe ao território Riograndino. Já em 2018, outro marco significativo da Rede Municipal de Ensino foi o 8º Congresso Municipal de Educação (8º COMED) – “Escola ComVida: Entrelaçando Saberes na Construção do Currículo”, constituindo-se como momento de importante discussão sobre o currículo das escolas municipais.

O 8º COMED reuniu os trabalhadores em educação, pais/responsáveis e estudantes, a fim de dialogarem sobre a qualidade da construção e vivência dos currículos nas escolas riograndinas. Esse evento culminou na elaboração da Carta do 8º COMED, que apresenta como proposta a reorganização dos currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos, os quais necessitam estar atrelados a cada comunidade escolar.

No ano de 2019, as Redes de Ensino, atendendo às Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e do Conselho Estadual de Educação nº 345, de 12 de dezembro de 2018, articulam-se no movimento de reorganização de seus currículos, alinhando os

mesmos às concepções e objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como no Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Em regime de Colaboração estabelecido entre a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), a Rede Estadual de Educação lançou, em 2019, o “Dia D da Base” como um momento para debates e a organização das escolas, com o enfoque do estudo e aproximação da BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) com os respectivos Projetos Políticos Pedagógicos.

O município do Rio Grande, no movimento de revisão de seus currículos, intensificou a articulação com a Rede Estadual e a Rede Privada, proporcionando diferentes momentos de estudo e protagonismo para a formulação do Referencial Curricular Riograndino.

No decorrer do ano de 2019, as escolas do território do Rio Grande, num processo participativo e democrático, estiveram imbuídas do desafio de construir o Referencial Curricular Riograndino, tendo como destaque a **Consulta Pública**, feita por meio de uma plataforma digital, disponibilizada na página da Secretaria de Município da Educação, espaço em que a comunidade escolar, de diferentes redes de educação, teve a oportunidade de estudar os documentos BNCC e RCG, a fim de contribuir para a formulação do Referencial Curricular Riograndino.

Nessa linha de construção coletiva, o Conselho Municipal de Educação mobilizou as redes de educação, chamando as escolas municipais, estaduais e privadas para reuniões, com o propósito de discutir sobre a necessidade de um currículo que contemple o território Riograndino. Como parte desse processo, destaca-se o curso oferecido às Redes Municipal e Privada, que tratou sobre a BNCC, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Durante o período de abril a agosto de 2019, foram realizados diversos encontros formativos, no intuito de promover discussões e reflexões acerca do Currículo e, principalmente, reunir as contribuições dos professores para a constituição de uma proposta curricular riograndina. Nessa perspectiva,

salienta-se a atuação dos professores da Educação Infantil, que revisitaram a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil - PPMEI, paralelamente com a BNCC e o RCG.

O Referencial Curricular Rio-grandino foi um movimento organizado de forma coletiva, oportunidade em que foram constituídas **Equipes Técnicas** compostas por professores da Educação Básica, das Redes Municipal, Estadual e Privada, a fim de fazer a análise e sistematização das contribuições advindas da Consulta Pública, bem como a incumbência de qualificar e regionalizar o Referencial Curricular Rio-grandino. Para contribuir com esse processo, contou-se com participação dos docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), como parte da equipe técnica, os quais qualificaram as reflexões, avaliações e construção das habilidades.

Na intenção de elaborar o Referencial Curricular Riograndino, contextualizado com a realidade das escolas do território, oportuniza-se o espaço de construção coletiva por meio do diálogo, onde professores, estudantes e comunidade têm a possibilidade de redimensionar as propostas pedagógicas da escola.

## 2. O MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

*♪.Noiva do mar  
Beleza sem fim  
Pequena sereia  
Pedaço de mim[...]  
Meu doce lar  
Meu litoral  
O canto do mar  
O encanto do sol  
Sereia das lendas  
Louca imensidão  
Pureza do ar  
Do meu coração  
Corrente segura  
Pra navegar[...]<sup>1</sup>♪.*

*Luís Mauro Vianna/ Gilberto Oliveira*

O município de Rio Grande, o mais antigo do Estado do Rio Grande do Sul, também (re)conhecido como “Noiva do Mar”, é cercado por águas doces e salgadas, às margens do Oceano Atlântico e do estuário da Laguna dos Patos, é um ponto de encontro com o mar. É privilegiado por suas belezas naturais, como a Praia do Cassino, a Laguna dos Patos e a Lagoa Mirim.

Rio Grande está localizado na planície costeira do litoral sul, tendo como limites: ao norte a cidade de Pelotas e a Laguna dos Patos, ao sul a cidade de Santa Vitória do Palmar, a leste o Oceano Atlântico e o canal da Barra do Rio Grande e, a oeste, a Lagoa Mirim e as cidades de Pelotas e Arroio Grande.

Fundado em 19 de fevereiro de 1737, pelo Brigadeiro José da Silva Paes, quando foi erguido o forte denominado Jesus, Maria e José, a fim de consolidar o início do povoamento da Colônia do Rio Grande de São Pedro. A presença dos portugueses atraiu a curiosidade das tropas espanholas na disputa pela expansão territorial. Assim, em 1763, ocorreu o episódio da invasão espanhola, quando tiveram de entregar a colônia aos inimigos.

---

<sup>1</sup>Trecho da música “**Lírica Poesia Para Uma Pequena Sereia**” de Luís Mauro Vianna, com melodia de Gilberto Oliveira, criada entre 1993. Conforme VIEIRA (2017) sua letra carrega a suavidade do mar que cerca a cidade papareia e traz o clima das águas para o imaginário de quem ouve. <https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2017/07/23/musica-homenageia-rio-grande-ha-mais-de-20-anos/>

Transcorridos treze anos de domínio espanhol, os lusitanos conseguiram ocupar novamente o controle da então Vila de São Pedro. Rio Grande foi elevada à categoria de cidade, em 1835 durante a Revolução Farroupilha, retomando a condição de Capital da província.

Por ser a cidade mais antiga do Estado, Rio Grande tornou-se o marco da colonização no Rio Grande do Sul, uma cidade portuária marcada pelo encontro dos diferentes povos e etnias, a influência cultural dos povos indígenas, europeus, africanos, asiáticos funda uma cidade plural na sua essência.

Conta com a presença de alguns prédios históricos originários da fundação, como a Catedral de São Pedro, o Mercado Público, o Prédio da Alfândega, entre outros. A expansão econômica do município tem início em 1873 com a chegada da indústria têxtil, com a implementação da Fábrica Nacional de Tecidos e Panos Rheingantz & Vater, que na época chegou a empregar cerca de 2.000 funcionários.

Rio Grande possui um dos maiores complexos portuários do país, o único porto marítimo do Estado, onde várias indústrias se instalaram no local no decorrer dos tempos, ampliando a possibilidade de acesso comercial ao Estado.

O município de Rio grande possui características geográficas singulares, por ser banhado pelo mar, apresenta um ambiente estuarino rico em marismas, o que propicia que a Laguna dos Patos seja um significativo ambiente de criação, reprodução e alimentação para grande parte das espécies marinhas. Dessa forma, o município possui historicamente destaque na atividade de pesca artesanal, considerada uma das atividades econômicas do município.

Rio Grande apresenta patrimônios históricos que enaltecem o povo riograndino. Uma história marcada por fatos pioneiros que o tornam singular, o que o tornou reconhecido internacionalmente. Cabe ressaltar, na área têxtil, a primeira Fábrica de tecidos de fio penteado de lã da América do Sul– Rheingantz & Walter (1873). Na área de engenharia, destaca-se uma das

maiores obras de engenharia hidráulica do mundo - os Molhes da Barra(1911), que compõem o maior complexo lacustre do mundo, a “Costa Doce”.

O município do Rio Grande tem um considerável desenvolvimento que abarca diferentes escalas geográficas, dentro desse período ocorreram diferentes transformações espaciais, as quais contribuíram para a produção do espaço geográfico que se conhece na atualidade.

Cabe ressaltar os diferentes marcos que colocam o município em destaque, seja em âmbito nacional , seja internacional, dentre eles: o maior complexo portuário do Sul do Brasil com reconhecimento em âmbito mundial – destacando-se por ser o segundo maior do Brasil; o primeiro Balneário Marítimo do Brasil, Balneário Cassino; o Farol mais antigo em operação na costa brasileira (1820); a primeira mulher formada em medicina no Brasil, Rita Lobato Velho (1887); o clube de futebol mais antigo do país, o Sport Club Rio Grande, fundado em julho de 1900; a primeira Refinaria de petróleo do Brasil, Refinaria Ipiranga fundada (1937); a primeira Banda Marcial Colegial do Brasil, “Colégio Lemos Júnior” (1956); e é considerado o quarto município mais antigo do Brasil.

Rio Grande, por ser a cidade mais antiga do Estado, é pioneira em vários aspectos, os quais trazem reconhecimento dentro os 497 municípios que compõe o Estado, dentre eles, a primeira igreja erguida no Rio Grande do Sul, a Catedral de São Pedro (1755); a primeira sede da Capitania do Rio Grande de São Pedro; a primeira Câmara de Vereadores (1761); a antiga Loja Maçônica do Estado (1840); a primeira Câmara de Comércio (1844); a primeira biblioteca pública do Rio Grande do Sul, a Biblioteca Rio-Grandense (1846); a introdução do basquete no Estado por meio do “Clube de Regatas Rio Grande”(1897); a inauguração da primeira central telefônica automática do Rio Grande do Sul (1925) e, também, a maior ilha do Rio Grande do Sul, allha dos Marinheiros.

Além desses destaques, Rio Grande é considerado berço da colonização portuguesa no Estado, do “Imperial Marinheiro” Marcílio Dias e do

Patrono da Marinha do Brasil, Almirante Joaquim Marques Lisboa, “Marquês de Tamandaré”.

Ainda destaca-se que o município sedia o Comando do 5º Distrito Naval, o Grupamento de Fuzileiros Navais da Marinha do Brasil e o 6º Grupo de Artilharia de Campanha do Exército Brasileiro- 6º GAC.

Atualmente, Rio Grande possui uma população aproximadamente de 211.005 habitantes (IBGE<sup>2</sup>), é constituído por cinco (05) distritos: cidade do Rio Grande, Ilha dos Marinheiros, Povo Novo, Quinta e Taim.

Os traços da arquitetura portuguesa do século passado estão guardados em suas ruas e avenidas, prédios e monumentos. Elementos esses que fazem do Rio Grande um Patrimônio Histórico do seu Estado e também compõe o repertório de atrações turísticas do município, dentre elas. Dentre as principais destacam-se:

1. **A Praia do Cassino**- uma das mais extensas praias do mundo, citada no *Guinness Book* como a maior praia do mundo, com extensão territorial de 245 km.

2. **Os Molhes da Barra**-construído de 1911 a 1919, que objetivam manter o canal de navegação aberto, protegendo a entrada e saída de navios. Durante a construção dos Molhes da Barra, as vagonetas serviam como transporte das rochas. Na atualidade, fazem parte do roteiro turístico do município.

3. **A Estação Ecológica do Taim**- criada em 1979 com a finalidade de preservar espécies da fauna e flora. É um importante berçário das aves que migram da Antártida, abrigando a maior variação de mamíferos do Brasil.

4. **A Ilha dos Marinheiros**, localizada junto ao estuário da Laguna dos Patos, é a maior do Estado. Por culminar a cultura portuguesa, oferece uma gastronomia peculiar dos ilhéus, onde também se destaca a bebida artesanal mais famosa da região, a jurupiga.

---

<sup>2</sup>População estimada pelo IBGE, conforme relatório “estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação”, com data de referência em 1º de julho de 2019, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>

5. **A Lagoa Mirim**, também conhecida como Capilha, tem aproximadamente 180 km de extensão, largura média de 22 km e largura máxima de 37 Km.

6. **ALaguna dos Patos** é a maior da costa do Atlântico Sul Ocidental. É considerada o maior reservatório de água da América Latina, com uma extensão de aproximadamente 10.144 Km<sup>2</sup>.

✓ **A Lagoa Verde**, juntamente com os Arroios Bolaxa e Senandes, faz parte da Área de Proteção Ambiental (APA). Representam a última área de banhados e arroios preservados na zona urbana de Rio Grande. Constitui um criadouro natural de várias espécies de aves, peixes, répteis e crustáceos, principalmente o camarão rosa.

✓ **A Ilha da Pólvora** abriga uma biodiversidade de animais e plantas e representa uma porção de marisma altamente preservada.

✓ **As Praças Xavier Ferreira e Tamandaré** também são sedede diferentes momentos históricos representados por meio de diferentes arquiteturas, obras de arte e pela diversidade arbórea da região.

✓ **A Catedral de São Pedro**, a mais antiga do Estado.

✓ **A Loja Maçônica União Constante**, a mais antiga loja maçônica do Estado.

✓ **Os Museus**, dentre eles o Museu da Cidade, o Centro Municipal de Cultura, o Museu Naval, o Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de Carvalho Rios, o Museu Antártico, o Eco Museu da Ilha Pólvora, o Museu do Porto e o Eco Museu da Picada, entre outros.

Referente à área da educação no município de Rio Grande, muitos passos foram dados ao longo dos séculos até chegar à busca pela garantia de direitos que hoje é característica da região. Inicialmente, escolas privadas que privilegiavam o ensino a homens, posteriormente, a comunidade riograndina avança nas diversas tentativas pelos direitos à escola pública e conseqüentemente, em busca da qualificação de seus moradores e do desenvolvimento do município.

Assim, demarcado por um processo histórico de expansão, a população riograndina conta hoje com a presença de uma rede de atendimento completa, que atende desde a educação infantil até o ensino superior.

No que compete à etapa da Educação Infantil escolas municipais e privadas atendem essa demanda, além de um instituto estadual. Já referente ao Ensino Fundamental, a oferta ocorre em escolas municipais, estaduais e privadas. Quanto ao Ensino Médio, o município conta com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS - antigo Colégio Técnico Industrial - CTI), a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, o Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, Colégio Lemos Júnior, entre outras na esfera estadual e privada. Em relação ao ensino superior o município conta com a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, primeira iniciativa de ensino superior da cidade. Ainda atendem a demanda desse público instituições privadas, como a Faculdades Anhanguera, Unopar, Unisinos, Unisesumar, entre outras de educação a distância.

Importa destacar que a organização do território Riograndino conta, desde 1999, com a implementação de um Sistema Municipal de Ensino, segundo a Lei nº 5.332/99 (RIO GRANDE, 1999). Com isso, fortifica-se a articulação entre o território e o Conselho Municipal de Educação-CME, ambos possuem suas ações pautadas pela legislação vigente na busca de garantir seu cumprimento de forma plena em cada espaço educativo do município de Rio Grande.

No viés de responsabilidades compartilhadas, compete ao CME<sup>3</sup>, como órgão consultivo, deliberativo, propositivo, normativo e fiscalizador, legislar sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atendendo escolas da Rede Pública, infantis privadas e filantrópicas do município. Tem, assim, neste documento, papel essencial de contribuir e validar sobre as concepções apresentadas, as quais dialogam sobre a vivência do território e sua articulação com Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O CME torna-se, dessa

---

<sup>3</sup> A Lei nº 5.332/99 de 08 de setembro de 1999 aponta as responsabilidades de cada ente que compõe o Sistema de Educação.

maneira, parte constituinte no entrelaçamento dos novos desafios advindos das reorganizações curriculares dos próximos anos.

No âmbito das conquistas educacionais, evidencia-se o Plano Municipal de Educação<sup>4</sup>, vigente desde 2015, o qual a luz do Plano Nacional de Educação<sup>5</sup>, aponta o planejamento de ações do território Riograndino, em busca do atendimento das vinte (20) metas propostas em nível nacional.

Alicerçadas nas seguintes diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; as metas e estratégias do documento apontam-se como um desafio para a educação do território Riograndino, conforme destacado no PME (RIO GRANDE, 2015, p.6) “a Cidade do Rio Grande passa a contar com um PLANO DE ESTADO para a próxima década da educação municipal e que perpassará pelo compromisso e responsabilidade dos mais diversos governos e governantes”.

Os dados referentes à educação, no que compete a Etapa da Educação Infantil, revelam investimentos, qualidade e ampliação do atendimento dessa Etapa<sup>6</sup>. O município conta com três unidades de Proinfâncias, inauguradas em 2016, e avançou na abertura de novas escolas a partir do referido ano. Além

---

<sup>4</sup> PME relativo a 2015-2015 LEI Nº 7911 DE 24 DE JUNHO DE 2015. disponível em: - <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-rio-grande-rs>

<sup>5</sup> Lei 13.005/2014

<sup>6</sup> Considerando que a lei nº12.796/2013, a qual aponta a obrigatoriedade do ingresso na Educação Infantil para crianças a partir de 04 anos de idade.

disso, a abertura de novas turmas de Pré-escola, nas escolas de Ensino Fundamental, bem como o atendimento dessa Etapa na Educação do Campo marcam um período de concretização de muitos direitos atendidos as crianças dessa faixa etária.

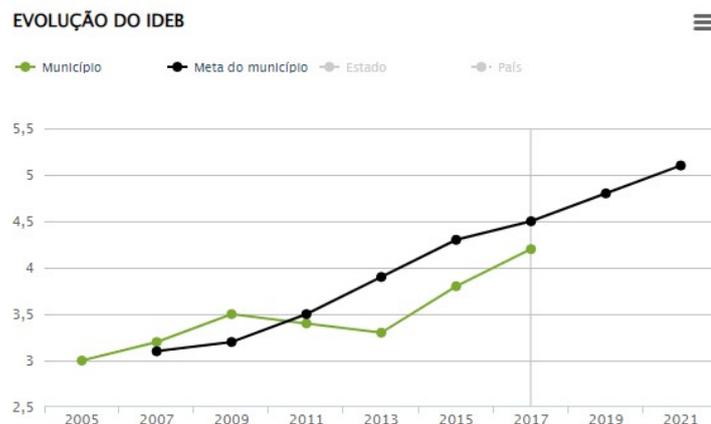
No que tange à Etapa dos Anos Iniciais, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB são promissores, conforme gráfico abaixo, onde se apresentam os avanços crescentes desde ano 2005.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Contudo, ressalta-se a existência de desafios no que se refere à consolidação da alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Promove-se, assim, em nível municipal, um contínuo processo de estudo e formações continuadas no território, especialmente no âmbito da escola pública.

No viés dos desafios dos Anos Finais, torna-se visível que ainda urgem desafios significativos ao território, considerando que desde o ano de 2009 o município não atende a meta projetada para o IDEB dessa etapa, conforme apresenta o gráfico abaixo.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

No que se refere a Educação de Jovens e Adultos, dialogando com a Meta 08 e 09 do PME, algumas estratégias já foram desenvolvidas no Município, como o aumento de vagas, a construção de uma escola específica de EJA, a oferta de Salas de Recursos nessa Modalidade, atendimento da EJA prisional.

Por fim, no cenário riograndino, é ainda essencial destacar a pluralidade étnico-racial que atualmente o compõe, tornando-o um município especialmente rico, seja na diversidade religiosa, seja na diversidade cultural, seja nas variadas formas de expressão artística.

Contribui com essa diversidade a chegada de tribos indígenas, de povos quilombolas, de imigrantes senegaleses e venezuelanos, da presença de estudantes oriundos de outras cidades do Brasil, os quais vislumbram a formação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e da presença de inúmeros turistas atraídos pelas belezas dos pontos turísticos do município, onde se destaca a Praia do Cassino, especialmente no período do verão.

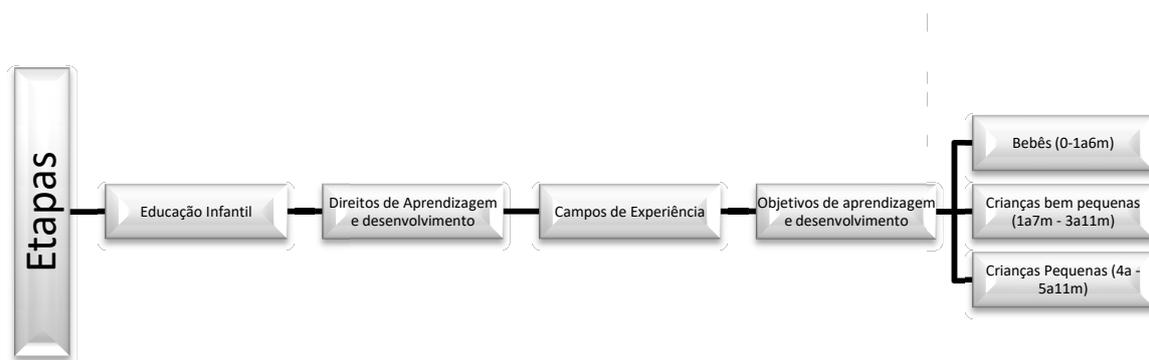
Ainda importa destacar que muitos trabalhadores que residem na região, oriundos de diversas partes do país, foram atraídos no período de expansão do Polo Naval, e mesmo com a falta de investimentos no setor, muitos desses não retornaram as suas cidades de origem. Esses compõem o cenário de diversidade que o município hoje apresenta, ampliando e enriquecendo sua cultura local.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Riograndino destaca a importância da valorização da diversidade no contexto da Proposta Pedagógica de cada instituição escolar. Assim, promover as variadas formas de respeito e ampliação do conhecimento das diferentes culturas é desafio posto a todos os municípios que, cotidianamente, fazem parte da construção do processo histórico e geográfico deste território.

VERSÃO PRELIMINAR

### 3. ESTRUTURA DO DOCUMENTO

O **Referencial Curricular Riograndino**, está estruturado com o objetivo de apresentar as aprendizagens essenciais e progressivas que todos os alunos devem desenvolver na **Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais**, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes



A **Educação Infantil** está organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – de acordo com os eixos estruturantes interações e brincadeiras, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver na sua integralidade.

A partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são estabelecidos os campos de experiência – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – e, em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados nas faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

## **4. CONCEPÇÕES**

### **4.1. Formação Humana Integral: a constituição de sujeitos e seus direitos de aprender**

A educação, direito de todos, conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, durante longos anos no Brasil significou apenas o direito de matrícula em uma escola. Entretanto, o que se busca hoje para às crianças, adolescentes, jovens e adultos riograndinos é a garantia do direito de aprender.

O Direito a Educação Básica é assegurado aos brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996, que apresenta como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, define um conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de forma que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13.005/2014.

A BNCC (2017), reconhece o compromisso educacional com a formação e desenvolvimento humano integral apontando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica que precisam ser desenvolvidas no currículo (p.16). Nessa perspectiva, a formação humana integral é o fio condutor das práticas educativas, tendo elas o objetivo do desenvolvimento de sujeitos socialmente capazes de serem criadores de um espaço humano de convivência desejável e na capacitação dos mesmos sujeitos, pela aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que vivem, em uma ação reflexiva que oportunize a pessoa a realizar o seu viver da maneira como deseja viver (RODRIGUES, 2018).

Destarte, ao longo da Educação Básica as **aprendizagens essenciais** pontuadas na BNCC visam assegurar aos estudantes o desenvolvimento das **dez competências gerais** (Tabela 1), que resumem no âmbito pedagógico os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** para o exercício da cidadania. Dessa forma, ao buscar garantir o direito de aprender coloca-se o foco na **aprendizagem** dos estudantes riograndinos, considerando que esta aprendizagem se dá de forma progressiva ao longo de toda a Educação Básica.

<b>1</b> <b>Conhecimento</b>	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.
<b>2</b> <b>Pensamento científico, crítico e criativo</b>	Exercitar a curiosidade intelectual, e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.
<b>3</b> <b>Repertório Cultural</b>	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
<b>4</b> <b>Comunicação</b>	Utilizar diferentes linguagens.
<b>5</b> <b>Cultura Digital</b>	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.
<b>6</b> <b>Trabalho e Projeto de Vida</b>	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
<b>7</b> <b>Argumentação</b>	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
<b>8</b> <b>Autoconhecimento e autocuidado</b>	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
<b>9</b> <b>Empatia e Cooperação</b>	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
<b>10</b> <b>Pensamento científico, crítico e criativo</b>	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

A ideia de competência está relacionada a capacidade, “ser capaz de”, a de que mobilizar pressupõe “movimentar”, também a ideia de recursos da cognição e da emoção, ou seja, recursos intelectuais e do domínio emocional e por fim, a ideia de resolver situações simples ou complexas. Segundo Perrenoud competência “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações entre outros). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”(1999, p. 7) e na BNCC competência é definida como,

“A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017,p.8)

No ensino por competência procura-se inicialmente estabelecer uma situação complexa a ser tratada e seleciona-se os conteúdos que precisam ser conhecidos para abordá-la, pressupondo um processo de ensino baseado em perguntas e propostas de resolução de problemas, objetivando que os conteúdos tenham sentido e significado para o sujeito em seu contexto.

Nessa linha de pensamento,o ensinar considera a integralidade do ser humano e seus recursos intelectuais, relacionados aos recursos emocionais, que também compõem este sujeito e incidem na aprendizagem. Indicam, portanto, uma mudança de perspectiva no trabalho pedagógico realizado, onde listavam-se os conteúdos e posteriormente buscava-se situações em que pudessem ser aplicados.

O paradigma da educação para o desenvolvimento de competências vai além do acúmulo de informações, conforme a BNCC o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, requer saber lidar com a informação disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar as decisões, ser proativo, conviver e aprender com as diferenças e diversidades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996- 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei 13005/14. **Institui o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei13005-14> Acesso em: 14 set de 2019.
- RODRIGUES, M.F.B. **A conservação biológico-cultural na transição de propostas de (re)estruturação curricular**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

## 4.2. Equidade

Ao longo da história, o Brasil, apresenta desigualdades educacionais no que se refere a acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, tais desigualdades são expressas nos grupos de estudante por raça, sexo, e condição socioeconômica das famílias.

Nesse cenário, para a superação de tais desigualdades, a BNCC propõe uma base comum de aprendizagens com foco e ações baseadas na equidade, com objetivo de reverter a exclusão histórica e que sejam garantidos direitos e aprendizagens ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme a BNCC (2017, p. 11), equidade supõe “[...] a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”. Sendo assim, o princípio da equidade filia-se à perspectiva de educação inclusiva para todos os sujeitos, portanto, considera as diferenças e planeja ações pedagógicas a partir delas, visando à formação humana integral.

O Referencial Curricular Riograndino aponta para a importância da tomada de decisões curriculares e didático-pedagógicas nas instituições escolares atreladas a um projeto coletivo de escola, que reconheça as diferentes necessidades dos estudantes baseados no princípio da equidade, na busca de uma escola inclusiva para todos.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

### **4.3. As múltiplas infâncias e adolescências no Contexto do Ensino Fundamental**

Ao tratar das infâncias e adolescências ressalta-se a ideia de pluralidade e heterogeneidade. Cada criança e adolescente, como sujeitos históricos carregam consigo aspectos físicos, emocionais, sociais, únicos, sejam eles ligados a sua faixa etária ou relacionados às suas múltiplas experiências de vida e de cultura.

A infância é uma construção histórica, cultural e social Vygotsky (1998), onde as crianças são sujeitos, com experiências e vivências anteriores à escola, advindas de suas interações com a família, com outras crianças e com a comunidade. Sendo um sujeito que traz consigo uma bagagem oriunda de suas relações com o meio no qual vive e interage, bem como de da sua cultura subjetivamente incorporada em suas ações, desejos e sentimentos, suscita a necessidade de valorização de suas vivências no planejamento das atividades escolares. ,

Torna-se relevante considerar as experiências que as crianças vivenciaram na Educação Infantil, uma vez que essa Etapa se constitui como o primeiro espaço da criança no ambiente escolar, e, portanto, contribui com todo o processo de escolarização de cada indivíduo, uma vez que as interações e brincadeiras na Educação Infantil são fundamentais para o ensino e a aprendizagem no decorrer da trajetória escolar do educando.

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura (KRAMER, 2007, p.15).

Levar em consideração as especificidades das infâncias, respeitando e elegendo tais características na organização do trabalho docente oportuniza que as crianças possam ter um desenvolvimento pleno e contínuo, como afirma Kramer (2006, p.19) “Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação”. Dessa forma, é fundamental minimizar rupturas entre essas

etapas da educação básica, e garantir a continuidade e articulação das aprendizagens a partir da vivência das infâncias.

Ao longo do Ensino Fundamental, encontram-se infâncias plurais, vivenciadas pelas crianças e pelos contextos sociais que fazem parte, cada uma com sua bagagem individual, comportamentos, atitudes e discursos gerados pela sua cultura, difundidos pelo grupo com quem convivem.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de levar em consideração o ponto de vista da criança para a organização dos espaços e tempos do trabalho pedagógico, uma vez que elas, geralmente, se mostram extremamente curiosas, participativas e motivadas na construção do conhecimento. Portanto, aos educadores se faz pertinente considerar a história e os saberes de cada uma e, a partir disso, proporcionar a elas experiências novas e desafiadoras, que valorizem suas aprendizagens e acompanhe seu desenvolvimento.

Da mesma forma, o trabalho docente com grupos que se encontram na adolescência pressupõe, primeiramente, conhecer, compreender e respeitar as singularidades e as especificidades desse período de transição entre a infância e adolescência, que busca pela sua identidade e pela solidificação dos seus próprios valores. Partindo do pressuposto que a adolescência é uma construção social e histórica que cada indivíduo vivencia de forma particular, requer do docente empatia, um olhar observador, uma escuta atenta, para compreender questões que são peculiares tanto ao grupo quanto individuais, a fim de respeitá-las, para estabelecer relações de trocas e confianças, indispensáveis no processo de escolarização.

Ao considerar o professor o profissional responsável pelo tratamento adequado e compatível com essa faixa etária, é fundamental que conheça os modos de vida construídos pelos estudantes, suas expectativas, opiniões, dúvidas, angústias, frustrações, para que assim, compreenda o contexto de vida fora da escola, aproximando os conteúdos escolares do cotidiano para, então, estabelecer parcerias e interações, as quais contribuirão para a construção do conhecimento.

Ampliar o olhar para além de estereótipos e rótulos que perpassam a adolescência contribui de forma significativa para que os mesmos tenham maior proximidade com o professor e, assim, possam efetivamente desenvolver as habilidades necessários para a formação humana integral que contribua com sua inserção social e profissional; tais aspectos precisam ser considerados para que a escola possa cumprir com sua função social ao ensinar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, construídos historicamente pela sociedade.

O processo de construção do conhecimento, levando em consideração a adolescência de forma multifacetada, é enriquecido a partir do protagonismo juvenil, fortalecido por características como a liderança, a autonomia, a criatividade, a capacidade de auto-organização, fazendo da escola, um lugar do encontro e da socialização. Segundo Arroyo,

Os estudos da infância, como da adolescência e da juventude, reconhecem esses tempos geracionais como atores na construção e determinação de suas próprias vidas e trajetórias sociais, assim como atores das vidas dos que os rodeiam, com que interagem.(2011, p. 247)

No momento em que os estudantes tem vez e voz dentro do espaço escolar aprendem e se desenvolvem em um ambiente que valoriza sua participação ela oportuniza a consolidação das aprendizagens, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura de sua comunidade local, e conseqüentemente, investe no desenvolvimento do seu sentimento de pertencimento.

A escola como espaço dialógico oportuniza ao estudante o desenvolvimento de potencialidades, bem como a consolidação das aprendizagens, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura de sua comunidade local, e conseqüentemente, investe no desenvolvimento do seu sentimento de pertencimento.

Ao mesmo tempo, a realidade de acesso às informações de forma universal, o acesso à cultura digital faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes, portanto são necessárias práticas educativas que possibilitem a construção de saberes multirrelacionados, onde o mundo possa adentrar na

sala de aula, como uma extensão da sociedade e da cultura, de forma menos fragmentada.

Dessa forma, é notório que novos desafios se colocam a todo o momento para a função docente, mas é primordial que, independente da faixa etária, o propósito educativo maior é a garantia da formação integral do sujeito, que inicia sua escolaridade na Educação Infantil e estende-se ao longo da sua trajetória. A cada ano de escolaridade, a Educação tem como prioridade a formação humana integral, das crianças e adolescentes, em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais para que tenham capacidade de corresponder às demandas sociais contemporâneas.

#### REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KRAMER, SONIA. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- VYGOSTKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

#### 4.4. Aprendizagem

A aprendizagem acontece ao longo da vida dos sujeitos desde seu nascimento, sendo um processo de construção do conhecimento, desencadeada por conflitos interiores estabelecidos pelos sujeitos, individualmente ou coletivamente, seja pela influência de seus pares ou ainda dos grupos de trabalho e não apenas pela transmissão de conhecimentos.

O estudante é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e as concepções de aprendizagem do professor refletem-se nas práticas de ensino concebendo-o como um sujeito de direitos e deveres. Nesse sentido, o professor precisa buscar entender como seus estudantes aprendem, para planejar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, organizar situações nas quais construam e ampliem seus conhecimentos, escolhendo e criando estratégias de ensino adequadas ao seu grupo.

De acordo com Paulo Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.47). Assim, a aprendizagem é entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre os diversos significados de cada nova ideia, não podendo ser compreendida como atividade mecânica, mas como atividade de tomada de decisões e elaboração de estratégias (SMOLE& DINIZ 2001; PÉREZ ECHEVERRÍA E POZO, 1994).

O elemento central da escola é a atividade de aprendizagem, portanto, se não garantir o direito a aprender, não está proporcionando práticas inclusivas na educação. O que implica em retomar o que já foi afirmado, de que para a escola garantir o direito de aprender, precisa proporcionar práticas pedagógicas que não abram mão do ensino nos contextos escolares.

As contribuições de Vygotsky ressaltam a importância de atividades de ensino que gerem a tomada de consciência dos sujeitos, “de fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. (VYGOTSKY,2000, p. 275). A linguagem exerce papel importante na aprendizagem, pois se pensa pelas palavras e é a linguagem que gera a consciência. Quando ocorre a tomada de consciência, acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991).

O Referencial Curricular Riograndino indica que é papel das escolas, ensinar criando situações que possibilitem as crianças e os jovens a aprender e, conseqüentemente desenvolver-se a partir de projetos educativos de cada sala de aula e projetos coletivos, ambos em consonância com projeto político pedagógico de cada escola, visando superar as desigualdades sociais ao trabalhar com o princípio da equidade, o qual reconhece e respeita as diferenças ancorando-se na premissa de que todos tem o direito de aprender e desenvolver-se conforme afirmado anteriormente neste documento.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/1996- 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei 13005/14. **Institui o Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei13005-14> Acesso em: 14 set de 2019.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PEREZ ECHEVERRIA, M.P.Y POZO, J.I. (1994) **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** Em: J.I. Pozo (ed). A solução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SMOLLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## 4.5. Currículo

O conceito de currículo que embasa este documento está atrelado às múltiplas vivências e experiências que perpassam o cotidiano da escola e da sala de aula, pressupondo que as vivências sociais, culturais e locais integram a construção do currículo que é dinâmico e não estático.

O currículo é a principal ferramenta que orienta e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores, garantindo a qualidade do sistema de ensino, é portanto, uma construção que permeia escolhas e leva em consideração as vivências dos estudantes, não sendo uma listagem de conteúdos com fim em si mesmo, com caráter pragmático e linear das atividades que o professor deve realizar na escola.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo são as relações entre os saberes e as práticas socialmente construídos, os conhecimentos escolares, a sociedade e a escola. Dessa forma, o currículo é uma construção cultural que produz significados plurais, a partir dos contextos, dos interesses e das intenções formais e não formais de cada espaço educativo.

O Referencial Curricular Riograndino se constitui como um documento construído em consonância com a BNCC e com o RCG, visa compor o currículo das escolas. Assim sendo, é orientador dos conhecimentos a serem construídos com as crianças, jovens e adultos da cidade do Rio Grande, com o objetivo de garantir o direito de aprendizagem a cada um dos estudantes.

Como uma engrenagem o currículo possui diferentes dimensões, que se complementam no cotidiano da ação pedagógica, na tarefa de ensinar conhecimentos relevantes e significativos aos estudantes de todas as Etapas, Níveis e Modalidades, garantindo o desenvolvimento pleno de cada um. Assim espera-se que, a partir do Referencial Curricular Riograndino, o currículo de cada instituição, seus tempos e espaços sejam construídos levando em consideração o contexto local, a identidade da mesma e de seus estudantes.

Na construção do currículo de cada escola, torna-se fundamental que sejam considerados os interesses, as necessidades e os desejos dos estudantes, pois o desenvolvimento de princípios como o diálogo, a

participação e a autonomia, são vivenciados a partir de uma organização curricular que valoriza a escuta das crianças, jovens e adultos.

Portanto, o papel do professor na organização do trabalho pedagógico torna-se fundamental, visto que possui o conhecimento necessário para potencializar as relações e conexões entre o Referencial Curricular Riograndino e o desenvolvimento de práticas que oportunizem aos estudantes serem ativos e dinâmicos, entendendo-os como sujeitos na construção do seu conhecimento.

Compreender as práticas curriculares em movimento e de forma dinâmica oportuniza a capacidade de criação e reinvenção da escola, na busca de um currículo integrado - menos fragmentado em componentes curriculares, distanciados da vida cotidiana, todavia que possam ter sentido e significado para os estudantes e suas comunidades.

Dessa forma, faz-se necessário considerar a diversidade presente na escola, partindo do pressuposto que cada pessoa possui características próprias e singulares, os tempos, a forma de organização e de relação estabelecidos pelo estudante serão diferentes e precisam ser respeitadas, bem como incorporadas ao currículo.

Na perspectiva da educação inclusiva, todos podem aprender e devem ter seus direitos garantidos a partir da mobilização de estratégias pedagógicas e da flexibilização de metodologias que permitam acesso a todos e a cada um, realizando, quando necessário, adaptação e/ou adequação do currículo de acordo com as necessidades de cada sujeito. Assim, torna-se necessário construir estratégias, a fim de que se possa desenvolver as potencialidades de cada estudante, respeitando sua individualidade, garantindo, desta forma um currículo que acolha as diferenças e as perceba como possibilidade de aprendizagem coletiva.

## REFERÊNCIAS

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

#### 4.6. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é tema relevante no contexto educacional, vem sendo discutida e reivindicada para as práticas da sala de aula desde a década de 1960, portanto, não é um tema novo. Fazenda (2002), aponta que a interdisciplinaridade surgiu em oposição a grande fragmentação do conhecimento, em oposição a uma visão disciplinar, linear e hierárquica, restrita a únicadireção. Nesse sentido, a autora afirma que no movimento interdisciplinar o ensino considera o todo, o global das áreas de conhecimento.

No Brasil, o debatesobre a interdisciplinaridade aparece nos documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971- LDB nº 5.692/71; (BRASIL,2006), e permaneceu sendo apresentado na LDB nº 9.394/96. Posteriormente, a orientação da interdisciplinaridade nos documentos oficiais é indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN (1988) e nas Orientações Curriculares Nacionais – OCNEM, (2006) para a Educação Básica. Mais recentemente é legitimada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica –DCN (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017) indicando a perspectiva interdisciplinar.

Compreende-se que, mesmo sendo temática orientada nos referidos documentos, ainda é assunto que necessita ser debatido e discutido nas instituições escolares e acadêmicas, uma vez que a formação e experiências escolares da maioria dos professores ocorreu numa visão fragmentada do conhecimento.

A interdisciplinaridade é uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, assim sendo, pode ser realizada por um único professor ou ainda dois ou mais professores, pressupõe postura dialógica, possibilita que os conteúdos sejam ensinados de maneira articulada, dando sentido ao estudo e resultando em conhecimento significativo.Nesse processo ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocos processos de integração, existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas, conforme pontua Santomé (1998).

Sendo assim, a prática da interdisciplinaridade é um desafio que se apresenta não só para o professor, mas para toda a instituição escolar,com

vistas a romper a fragmentação do conhecimento busca articular os diferentes componentes curriculares, estabelecer relações e conexões entre eles, articulá-los, de forma significativa, à vivência dos estudantes.

Entende-se que um trabalho interdisciplinar favorece a compreensão da complexidade do conhecimento, à medida que contribui para a formação humana integral dos estudantes, propicia o desenvolvimento da criticidade e o exercício da cidadania. O trabalho interdisciplinar pressupõe que o currículo não é lista de conteúdo, é instrumento de formação humana (LIMA, 2007). Portanto, para que se efetive a proposta da interdisciplinaridade é necessário um projeto de escola que almeje e considere-a na sua proposta política e pedagógica.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996- 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCNEM Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Brasília, MEC/ SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FAZENDO, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

#### 4.7. Avaliação

A avaliação constitui um processo subjacente ao ensino, à aprendizagem e à concepção de conhecimento, assumindo papel significativo na ação educativa. Desta forma, é, conforme preconiza a LDB nº9394/1996, “[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

A avaliação do processo de aprendizagem constitui-se como tema de amplas reflexões e discussões, assim sendo, tem sido redimensionada quanto a sua função, passando por transformações ao longo dos anos no contexto escolar, distante de ser concebida como aferição de domínio de conteúdo, instrumento de seleção e classificação dos estudantes, nem tão pouco situação isolada ao final dos bimestres, trimestres, semestres, todavia atrelada ao ensino, à aprendizagem, ao planejamento.

A avaliação é sempre um indicativo do que os alunos sabem e do que ainda não sabem como algo transitório e não definitivo, conforme a indagação de Esteban (2002), “o que sabe quem erra”? Expressando assim, que o erro não é um fim, mas revela o que o estudante sabe, dá pistas de como está pensando, o que ainda não sabe, dando indicativos para o professor do que trabalhar, de quais temáticas e metodologias precisará inserir no seu planejamento, a fim de possibilitar avanço na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

O paradigma do ensino por competência e a formação de um sujeito na perspectiva humana integral incide sobre a avaliação e as formas de avaliar, tendo como balizador o direito dos estudantes aprenderem e se desenvolverem num contexto social exercendo sua cidadania.

Nesse sentido, ao observar o contexto da escola entendemos esse como um espaço plural, que contempla as diferenças culturais oriundas das famílias e contextos de cada estudante, de cada professor, contempla diferentes tempos e modos de aprender, evidenciando que a aprendizagem não acontece de forma linear nem, tão pouco, de forma única.

Dessa maneira, interroga-se sobre qual sociedade se quer viver, aliado ao questionamento sobre que estudante pretende-se formar? A resposta a tais

questionamentos está alicerçada às ações educativas que promovam um espaço escolar acolhedor e inclusivo, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ética, um estudante com valores e competências fundamentais, baseados na formação humana integral. Conforme aponta a BNCC (2017), que seja capaz de aprender a aprender, que saiba lidar com a informação de forma responsável nos contextos digitais e demais contextos, que saiba aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo, que saiba conviver e aprender com as diferenças e diversidades.

A avaliação formativa no Referencial Curricular Riograndino, em consonância ao indicado na BNCC (2017), possibilita processos de regulação aos professores e estudantes, sendo que aos primeiros evidencia os objetivos que foram ou não alcançados, introduzindo as devolutivas a respeito dos objetivos que necessitam avançar. Já aos segundos, possibilita, também por meio de devolutivas, ter informações da progressão dos aspectos a respeito de suas aprendizagens, permitindo, desta forma, maior gestão de sua aprendizagem no processo educativo.

A avaliação formativa preconizada por Perrenoud (1999) e Hadji (2001), a qual não é estática, é cíclica e contínua, possibilita acompanhar as aprendizagens dos estudantes. Caracteriza-se por um processo de interpretação- intervenção sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Avaliar, inclui acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, a progressão das aprendizagens e o trabalho realizado para propor intervenções pedagógicas necessárias.

Importa destacar que para efetivação da avaliação formativa é necessário contemplar a avaliação diagnóstica, com a função de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo educativo. Assim, ambas se complementam e se colocam a serviço da aprendizagem, num processo recíproco de avaliação de suas práticas pedagógicas.

No processo avaliativo é importante considerar a necessidade de diversos instrumentos de registros avaliativos tais como provas, relatórios, portfólios, dossiês, fichas de observação, seminários, autoavaliação, entre tantos outros que possibilitam ao docente informações sobre os conhecimentos que os estudantes já sabem e os que ainda não sabem, para assim,

proporcionar o planejamento e replanejamento do ensino de maneira mais apropriada, objetivando atender as especificidades e necessidades de cada estudante.

Desse modo, avaliação formativa tem aproximação com aprendizagem significativa, conforme aponta Silva (2010), com prática pedagógica intelectual reflexiva. Desenvolver a avaliação formativa significa buscar coerência entre os processos didáticos e o ensino, o planejamento e os instrumentos de avaliação utilizados, os quais se entrecruzam no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, retratam a epistemologia do professor.

Diante do exposto, entende-se que é necessário construir uma cultura avaliativa formativa para além do professor, engajada com a equipe diretiva, pedagógica e demais funcionários da escola, sobre as estratégias para garantir o direito de todos aprenderem, seja na utilização de instrumentos e metodologias diferenciadas, seja na organização de avaliações adaptadas, de forma inclusiva para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

É preciso, portanto, um projeto político pedagógico de escola que mobilize essa coerência pedagógica, que seja orientador das ações no cotidiano escolar. É por meio da elaboração coletiva desse projeto, a partir de objetivos comuns, que se persistirá pela efetivação da avaliação formativa no contexto escolar.

Frente a esta proposta, a Avaliação Institucional compõe o processo de avaliação da escola, pois oportuniza, coletivamente e anualmente, formas de escuta da comunidade escolar, análise da conjuntura da escola, bem como de seus indicadores, a fim de se constituir num espaço dialógico.

Importa destacar que segundo a lei nº 9.394/1996 – LDB no artigo 14, “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades [...]”, nesse sentido a avaliação institucional é um processo de consulta e de tomada de decisões com a comunidade escolar, contínuo que qualifica as ações educativas, fortalecendo a gestão democrática e participativa e o projeto político pedagógico da escola.

A avaliação, portanto, retrata a concepção de educação que orienta a escola no seu projeto político pedagógico e cotidiano escolar, constituindo-se

num processo contínuo de criar, recriar, considerando a progressão e qualificação do trabalho educativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

ESTEBAN M.T.; Práticas avaliativas e aprendizagens significativa: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMéd, 1999.

SILVA, J.F. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN J.;

#### **4.8. Formação continuada de professores**

A formação continuada dos professores é tema relevante no cenário escolar, uma vez que o ser humano está em constante processo de aprendizagem ao longo de sua vida.

No que diz respeito aos espaços e tempos da formação continuada, essa vêm ampliando-se de forma significativa, tendo em vista que a formação inicial é entendida como uma etapa formativa que precisa ser enriquecida durante o processo de profissionalização docente.

A constituição da identidade docente caracteriza-se pelo movimento e continuidade dos processos formativos vividos pelos mesmos, é, portanto, no entrelaçamento entre os saberes da formação inicial e os saberes advindos da experiência como professor que a formação continuada contribui e qualifica a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação continuada na escola torna-se imprescindível, visto que os professores são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na efetivação da garantia do direito de aprender dos estudantes na contemporaneidade, numa sociedade plural e democrática.

Diante das inúmeras transformações que a sociedade contemporânea vem vivenciando, o papel do professor também vem sofrendo alterações, anteriormente, no século XIX, era tido como transmissor de conhecimento já na atualidade vem se reconfigurando, no seu papel de formador e mediador para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, na contemporaneidade a docência se dá na relação e interação com o contexto social e heterogêneo composto por discentes, docentes e comunidade escolar da instituição educativa.

Cabe destacar que não existe um modelo único de formação, mas, a partir do contexto de cada comunidade, composta por diferentes sujeitos, por distintas formas de organização escolar pelo currículo e por determinadas necessidades específicas de cada instituição que os professores irão construir habilidades e capacidades para mediar ações pedagógicas no processo de

ensino e aprendizagem. Sendo portanto, um processo formativo que se dá a partir da escola, na escola, a partir de um contexto singular, conforme indicam autores como Nóvoa (2002, 2007) e Imbernón (2010).

Nessa linha de pensamento, torna-se relevante considerar os saberes experienciais dos professores apontados por Warschauer (2001); Tardif (2010), uma vez, que os docentes já atuam exercendo a profissão nas instituições escolares. Sendo assim, a partir da experiência, dos conhecimentos práticos, objetiva-se que os professores construam e reconstruam conhecimento, articulando os elementos práticos e teóricos. No contexto escolar, os professores precisam mobilizar um “vasto cabedal de saberes e habilidades” tendo que orientar a ação pedagógica por diferentes objetivos, conforme aponta Tardif:

Objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc (TARDIF, 2010, 264)

Frente aos desafios que compõem a prática docente no cotidiano escolar, os professores são sujeitos ativos na construção do conhecimento, logo sua prática não se resume a aplicação de métodos e técnicas, mas como sujeitos produtores de saberes. O professor em suas ações, reflexões, produz teorias, baseados em suas experiências, construindo conhecimento acerca de sua prática pedagógica, conforme Tardif (2010) e Clarindo (2011).

É essencial que no contexto escolar se promova momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e vivências do âmbito escolar, de forma coletiva, entre os pares, resgatando, conforme aponta Nóvoa (1995), a dimensão reflexiva da formação em detrimento da dimensão técnica que articule teoria e prática na formação continuada.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38), “O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Nesse sentido, compreende-se que implementar um processo de formação que prioriza a escuta e a partilha de saberes no cotidiano da escola, qualifica a ação docente, ao mesmo tempo em que potencializa a construção de um projeto de escola.

Assim, um processo formativo que produz estranheza e saberes frente à realidade, o estudo, o diálogo e o compromisso com a prática docente torna a escola um espaço reflexivo e propositivo, "[...] partindo do princípio de que a escola é um lugar de produção de saberes, permitindo aos seus profissionais articular o exercício de uma carreira a um processo formativo que acompanha seu desenvolvimento profissional"(ALVES,2017, p. 208).

O processo formativo enche-se de sentido e significado, quando construído a partir do contexto escolar ao passo que proporciona espaços de estudo, discussão e proposição de estratégias para qualificar a prática pedagógica e o ambiente escolar em prol do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O Referencial Curricular Riograndino destaca a importância da formação continuada desenvolvida em cada instituição escolar, sendo assim, no processo formativo, é essencial observar princípios que possibilitem práticas de um profissional engajado, colaborativo e reflexivo com a sua prática, que mobilize os saberes em sua ação pedagógica e os partilhe, alicerce a sua identidade profissional amarrada aos fios da identidade institucional para a construção do projeto coletivo de escola, como um sujeito protagonista que é capaz de vivenciar e alterar sua realidade, contribuindo, assim, para a formação de uma sociedade democrática, ética e mais justa.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Juliane de Oliveira. **Formação Continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS.** 2017. 287f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.
- CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Tecendo saberes em Alfabeturas: A Educação Ambiental no Tear das Rodas de Formação Continuada de Professoras.** Dissertação. ( Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.
- NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação.** 2ª. Lisboa Codex – Portugal: Publicações Dom Quixote, Lda, 1995.
- NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

#### 4.9. Educação Ambiental

Na década de 1960, após a Segunda Guerra Mundial, principalmente com o surgimento do movimento de contracultura, abrolha também, vários movimentos sociais e, entre eles, o movimento ambientalista que se destacou no cenário mundial, pois se tornava imprescindível rever as atitudes da humanidade frente às problemáticas ambientais, deflagradas pela crise que o projeto da modernidade provocou.

Dessa forma, na constituição histórica da Educação Ambiental, vários acontecimentos importantes (congressos e conferências mundiais - objetivando legitimar e organizar uma legislação) delinearam suas características. Entre esses, na Jornada Internacional de Educação Ambiental, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1992 (Rio/92), foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o qual identificava a Educação Ambiental como um processo em constante construção, cujo objetivo é a transformação social e, conseqüentemente, planetária.

Nesse período, era senso comum a relevância de vincular a Educação Ambiental às instituições de ensino, para tanto, a Constituição Federal de 1988 estipula, no artigo 225º, §1º, VI, “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e seus Temas Transversais, entre eles o Meio Ambiente, enfatizava importância da educação para se promover a Educação Ambiental, no âmbito escolar, em todos os seus Níveis, Etapas e Modalidades.

Dentre as leis que regem a Educação Ambiental e sua vinculação com a escola, destaca-se a Lei nº 9795/99, em seu Capítulo I, artigo 2º, ao determinar que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo e em caráter formal e não formal”.

Antes mesmo de ser instituída como uma Diretriz Curricular, a Educação Ambiental passa por um longo processo que, gradualmente, a ela vai atribuindo

sentidos e significados, até alcançar importância tal no contexto da educação nacional, por meio de uma lei específica com a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, instituída em 1999.

Entretanto, é na Conferência da Organização das Nações Unidas – ONU - sobre o Desenvolvimento Sustentável – Rio+20 (junho de 2012, no Rio de Janeiro) que foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, as quais têm por objetivo orientar o planejamento curricular em todos os níveis de ensino. Assim, o Art. 7º da DCNEA, aponta a Educação Ambiental como um componente essencial e permanente para a educação, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis de ensino de forma transversal, que visa a desfragmentar as divisões disciplinares.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, organizada em competências e habilidades, enfatiza, na Competência Geral de número 7,

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 09)

Uma Educação Ambiental que aposta no entrelaçamento do conhecimento com uma experiência significativa, para incitar a arquitetura do sentido de pertença em que o sujeito se compreenda como “parte”, numa relação que o leva à corresponsabilidade em uma cultura de cooperação, de compartilhar, e não de competição e apropriação. Afinal, um dos muitos papéis que a educação exerce é o de instigar nos sujeitos uma (re)conexão consciente entre o sujeito e o “outro”, superando o postulado da ciência moderna que insistiu na dicotomia homem/natureza. Em outras palavras, é objetivo da Educação Ambiental provocar as pessoas para que construam seu conhecer e seu pertencer indo ao encontro do bem comum (SALORT, 2016).

Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, no Art.17º (BRASIL, 2013, p.553) da organização curricular, devem integrar as estratégias de ensino:

[...] projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os

estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania.

Assim, uma proposta do Referencial Curricular Riograndino, no Município do Rio Grande, no que tange à Educação Ambiental, está firmada na necessidade do sujeito em conhecer o seu entorno, bem como a comunidade em que a escola está inserida, conhecendo, assim, sua realidade local e suas problemáticas ambientais Segundo Salort (2016, p.134)

É na experiência significativa com o lugar que o sujeito constitui uma relação de pertencimento em que a aceitação do outro como um legítimo é primordial para a vida em comunidade [...] Proporcionar para os estudantes uma vivência recheada de significados e significantes em determinados lugares é uma função importante da escola. Trata-se de uma oportunidade de efetivar práticas de Educação Ambiental, ao proporcionar um conhecimento sobre o meio, ao trazer para a sala de aula uma relação com o entorno, com o espaço circundante da escola, o qual faz parte do cotidiano dos estudantes.

Dessa forma, a Educação Ambiental, abordada de forma transversal, possibilita a construção de um saber a partir de uma perspectiva embasada na formação humana integral, sendo que essa preconiza à ampliação dos saberes necessário a conduzir o homem ao processo de *ser* mais e não *ter* mais - proposta estabelecida com base no diálogo, como um exercício crítico e consciente, por meio de um projeto de educação emancipatória, em que os sujeitos - na condição de educandos - participem de forma engajada de frentes de luta sociais por justiça, solidariedade, liberdade e inclusão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996). Acesso em: 28 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 17 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998j.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 de set. 2019.

SALORT, M. C. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer**. 304f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.

#### 4.10. Educação Patrimonial

Inicialmente, o patrimônio era compreendido como individual e material, ou seja, era o que o sujeito poderia herdar de seus pais e passar a seus filhos. Já com os Estados Nacionais, passa a ser concebido como expressão do nacionalismo e representa a nação, a soberania de “um povo”; como tal, ele é valorizado em sua singularidade e para a legitimação dos ideais de poder.

Dito isso, foi necessário um repensar a respeito do que deveriam ser eleito como legado de uma sociedade, onde a memória de todos os grupos tivesse valor de forma igualitária. Dessa forma, o patrimônio cultural de uma sociedade deve ser escolhido tendo como base o que cada comunidade considerava importante, algo que represente sua identidade e valorize sua cultura.

No Brasil, o conceito de patrimônio nasce atrelado a uma ideia preservacionista, o qual surge no antigo Ministério da Educação e Saúde através da lei, nº378, de 19 de janeiro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas. Nesse período, as políticas públicas para preservação do patrimônio nacional brasileiro destinavam-se a legitimar o Estado Brasileiro. Para tanto, foram escolhidos prédios do período colonial, geralmente em estilo neoclássico e eclético, ordinalmente pertencentes à elite brasileira, sendo o restante condenado ao esquecimento e ao desaparecimento (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

A partir da Constituição Federal de 1988, no seu artigo em 216, a concepção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN começou a perceber valorizar as manifestações das identidades locais. Nesse contexto, “a definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referências culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais e nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.32).

Além disso, as questões do cuidado com o patrimônio material e imaterial passaram a ser discutidas com maior ênfase na década de 1980. Sendo que no ano de 1983 o termo Educação Patrimonial foi introduzido como método educacional pela museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta através

de um seminário no Museu Imperial do Rio de Janeiro, em Petrópolis. Onde inúmeras atividades voltadas para o estímulo de preservação e conhecimento do patrimônio cultural do país foram discutidas.

Assim, a Educação Patrimonial, caracteriza-se como um processo educativo formal e não formal, tendo como foco o patrimônio cultural, contribuindo para o processo de construção coletiva e democrática do conhecimento. Ampliando, assim, a perspectiva do patrimônio como herança cultural e identitária, que representam uma sociedade ou um grupo. Nas palavras de Grumberg (2010, p.12)

Todas as modificações feitas na paisagem para melhorar suas condições de vida, bem como todas as formas de manifestações socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo o objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui-o o seu patrimônio.

Como já posto, patrimônio perpassa a ideia de monumentos, coleções, e bens materiais, mas demarca a construção de uma identidade coletiva de determinado grupo, potencializando, assim, o sentido de pertencimento entre o sujeito e seu entorno, bem como o cuidado e preservação do meio em que vive.

Dessa forma, Educação Patrimonial é o elo que leva o estudante ao seu passado coletivo, aprimorando o seu conhecimento crítico a respeito da valorização da sua cultura, de modo a conhecê-la. Sendo assim, a interdisciplinaridade marca o trabalho da Educação Patrimonial na escola, considerando a importância da valorização do patrimônio cultural do Município de Rio Grande. Para Oriá (2005).

A educação patrimonial nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes do patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes proporcionar informações acerca do acervo cultural de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e nas comunidades, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

Nesse sentido, torna-se essencial que essa perspectiva seja fomentada dentro da Proposta Pedagógica de cada instituição escolar. Uma vez que, ao

abordar a temática do patrimônio, também emergem questões de cidadania. Para Salort (2016, p. 124)

Urge aproximar as comunidades do seu patrimônio cultural por meio da educação, fazendo com que se edifique uma relação de pertencimento. Importa que a comunidade se reconheça e participe da eleição de bens culturais como representantes de suas manifestações identitárias, e que esses não sejam preservados a partir de leis deliberativas em uma perspectiva verticalizada, mas que partam de uma horizontalidade comunitária.

Corroborando a ideia supracitada, Santos (2008) destaca que para valorização dessa cultura material se faz necessária a incorporação de ações educativas para o exercício da cidadania. Em suas palavras,

Cada vez torna-se necessária uma ação educativa que tenha como referencial o patrimônio cultural, considerando o seu rico processo de construção e reconstrução. Sendo assim, as atividades pedagógicas deverão buscar, por meio de uma ação integrada com a comunidade, a qualificação do fazer cultural local buscando inseri-lo nos contextos nacional e internacional (SANTOS, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Riograndino vislumbra um efetivo trabalho pedagógico de Educação Patrimonial desenvolvido dentro das escolas do território. Para tanto, o conhecimento e o contato com o patrimônio, por meio de passeios, roteiros educacionais de visitação, oficinas e vivências, são garantia de direito dos estudantes, no (re)conhecimento de sua história local, atrelada à história global.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Ordinária nº 378, de 13 de janeiro de 1937, Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, DF, n. 12, p. 1.210-1.220, 15 jan. 1937. Seção 1.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu, PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- GURNBERG, Evelina. Educação Patrimonial-Utilização dos Bens Culturais como Recursos Educacionais. Petrópolis; Museu Imperial.
- HORTA, Maria de Lourdes. Educação Patrimonial. Boletins. MINC/IPHAN, 2003.
- ORIÁ, Ricardo. Educação patrimonial: conhecer para preservar. Disponível em <http://www.aprendebrasil.com.br/articulista/articulista0003>. Acesso em: 25 de set. de 2019.
- SALORT, Michelle Coelho. **O Entrelaçamento entre o Ensino de Arte e a Educação Ambiental: para construir, compartilhar e pertencer**. 304f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.
- SANTOS, Maria C. T. M. Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, 4).

#### **4.11. Educação em Tempo Integral**

A Educação em Tempo Integral emerge no cenário nacional contemporâneo como uma estratégia de reparação das injustiças sociais, assim, tem como princípios a universalização do acesso à escola, a permanência dos estudantes nos espaços educativos e a aprendizagem qualificada e significativa na escola pública. Tal concepção educativa ganha força no enfrentamento dos cenários de vulnerabilidade e risco social que as crianças e jovens encontram-se cotidianamente, pois embora essa situação não seja determinante, ela pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/ano de escolarização, assim como para a reprovação e a evasão escolares, em última instância (BRASIL, 2009).

Inspirada pelos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a Educação em Tempo Integral constitui-se em uma proposta fundamentalmente educacional, em que os sujeitos são percebidos em uma dimensão de integralidade, contemplando os aspectos cognitivos, políticos, sociais, éticos, culturais e afetivos (BRASIL, 2017). Dessa forma, objetiva que os estudantes ampliem sua formação, em meio às interações sociais, respeitando a vida, ao compreender e interagir para a transformação do seu ambiente e a valorização das raízes culturais e familiares que o constituem.

A educação básica em tempo integral pressupõe o formato de organização do tempo diário de permanência na escola das 4 horas para, no mínimo, 7 horas, conforme disposto no artigo 4º, do Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007).

Ainda no Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, está previsto o aumento da oferta de Educação em Tempo Integral para 50% das escolas do país até o ano de 2024.

No território do Rio Grande, a Educação em Tempo Integral possui diversidades de práticas conceituais e organizacionais. Quanto aos tempos, a jornada escolar ampliada ocorre de forma diversificada, tanto em escolas de Educação Infantil – públicas e privadas, quanto nas escolas de Ensino Fundamental – estaduais e municipais, sendo efetivadas por meio de

atividades que possuem como Proposta Política Pedagógica a consolidação de escola em tempo integral.

Segundo Alves (2017), a escola em tempo integral busca romper com a fragmentação curricular. Nesse contexto, constitui-se como uma das alternativas para a melhoria da educação das crianças e jovens, trazendo os sujeitos para um processo educacional que prioriza a formação do estudante em sua totalidade, estabelecendo, sobretudo, relações que promovam condições de subverter lógicas costumeiramente atravessadas como verdades consolidadas.

Nesse contexto, apresenta-se como uma possibilidade de propor reflexões e assegurar a oportunidade educacional para promover tais mudanças, tanto no próprio indivíduo quanto nas relações que esse estabelece com os demais.

Assim, o tempo torna-se fator decisivo para a constituição de uma proposta educacional que tenha como prioridade ampliar as oportunidades formativas e que preveja outra relação com o desenvolvimento dos saberes, bem como um entendimento político e ideológico do papel do ensino integral.

Construir esse espaço, que ainda se deseja inovador, atrativo e prazeroso, requer um olhar para o planejamento e para as práticas pedagógicas do contexto integral, pois “[...] corre-se o risco de estender o tempo, repetindo o que já é ofertado no ensino básico, e tornar a permanência na escola momentos enfadonhos e cansativos, sem mudar a rotina, fazendo mais do mesmo” (MOLL, 2012, p. 133).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, homologada em 2010, no título “A educação em escola de tempo integral”, artigo 37:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2013, p. 139).

A Educação em Tempo Integral, além de focar-se na ampliação do tempo na escola, centra-se em reorganizar espaços, tempos e conteúdos no cotidiano escolar para promover aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, pretende-se que os estudantes atendidos na escola participem das atividades propostas. Destarte, cabe à equipe de professores identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral de seus estudantes, como também articular oportunidades educativas capazes de atender os anseios desses alunos.

Nessa perspectiva, a equipe de professores atuará em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, com o objetivo de compreender a formação do estudante na sua totalidade, a fim de buscar o que é significativo para contribuir com seu crescimento no nível intelectual, físico, emocional, social e cultural, respeitando a realidade desse sujeito, sua família, assim como a comunidade a qual pertence.

A ampliação do tempo na escola por si só não significa Educação Integral, pois não basta que as escolas ofereçam uma variedade de atividades para preencher o tempo dos estudantes; essas atividades precisam estar relacionadas aos saberes e contextualizadas aos conteúdos desenvolvidos dentro dessa proposta educativa.

A Educação em Tempo Integral, conforme Moll,

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (2009, p.13).

Nesse sentido, este Referencial Curricular Riograndino aponta a Educação em Tempo Integral como uma estratégia para a superação das situações de vulnerabilidade e risco, às quais as crianças e jovens do território riograndino estão expostos, fazendo, assim, do espaço escolar um lugar de produção de saberes que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos integrais que os constituem como sujeitos de direitos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Juliane de Oliveira. **Formação continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm) Acesso em 01 out 2019.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, p.12 - 15, ago/out 2009.

\_\_\_\_\_. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

#### 4.12. Diversidade e Escola

Nos termos do Referencial Curricular Riograndino, a prática educativa é assumida na perspectiva da educação integral e inclusiva; dessa forma, faz-se imprescindível reconhecer que as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, que compõem os espaços escolares – seja como estudantes, seja como profissionais – são sujeitos plurais, marcados por diferentes vivências, aos quais é fundamental garantir o direito de ser como se é, como se deseja ser, sem fixar identidade. Nessa esteira, este documento fomenta a ampla discussão acerca da diversidade nos espaços educativos, como forma de garantia de direito à vida em suas múltiplas possibilidades.

Assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sistemas e redes de ensino têm autonomia e competência para incorporar em seus currículos e propostas pedagógicas “[...] a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017). Assim, este Referencial assume o compromisso político e legitima as instituições escolares como espaços de promoção da diversidade, da pluralidade e das múltiplas formas de manifestação da vida.

O termo diversidade assume posição nas políticas e práticas educativas escolares, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Desde então, foram criadas diferentes políticas públicas que legitimam o tempo e o espaço para a discussão e a promoção da diversidade nos ambientes educativos, como forma de garantir a instauração de uma educação escolar inclusiva em todos os âmbitos.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam como **temas transversais** o debate a respeito da ética, da saúde, do meio ambiente, da orientação sexual, da pluralidade cultural, do trabalho e consumo, assegurando aos espaços educativos formais a inserção das discussões sobre a diversidade étnico-racial, geracional, religiosa, de classe social, familiar, de gênero, sexual, entre outras.

Por transversalidade, os PCNs compreendem a integração de temas relacionados à vida social contemporânea às áreas convencionais do currículo, de forma “[...] a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (BRASIL, 1997, p. 29), orientando, também, o convívio escolar. Nesse sentido, trata-se de não restringir as diferentes abordagens sobre a valorização da diversidade e o respeito à diferença a um único componente curricular, mas de promover o amplo debate, permeando as diferentes áreas do conhecimento, as quais são subsídios para a compreensão dos modos como, historicamente, foram sendo compostos comportamentos de vida aceitáveis e outros apenas toleráveis.

A partir de 2002, há a proliferação de políticas públicas federais que suscitam o debate em torno da diversidade. Nesse contexto, como desdobramento de lutas dos diferentes grupos sociais, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, como estratégia de normatização das práticas, políticas e manutenção dos direitos dos sujeitos. Em 2006, foi homologada a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em 2012, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

Seguindo na esteira da garantia de direitos, em 2014, instaura-se o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2015), cujas Metas 4 e 8 apontam para a valorização da diversidade. Assegura, ainda, na Meta 16, a formação continuada de professores em diferentes áreas, entre elas: educação em direitos humanos; gênero e diversidade sexual; direitos da criança e do adolescente. Assim, reafirma os espaços escolares como legítimos para tais discussões e o profissional docente como sujeito capacitado para a promoção do debate. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular assegura a necessidade de discussão e garantia da promoção da diversidade como atitude inclusiva de todos e todas, de forma indiscriminada na sociedade.

Nesse sentido, este Referencial Curricular Riograndino, amparado pela legislação vigente, afirma a importância de garantir que os espaços escolares tenham a legitimidade na promoção da diversidade em todos os níveis de

escolaridade, indicando que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições contemplem essa temática.

A partir desse princípio, propõe-se um currículo alicerçado na pedagogia da diferença, que possibilita borrar as fronteiras das certezas e da estabilidade, promovendo, segundo Tomaz Tadeu da Silva, [...] “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado” (2014, p. 100).

Cabe destacar que diferentes práticas pedagogicamente orientadas vêm sendo realizadas no território rio-grandino, em especial desde o ano de 2002. Tais práticas assumem como suporte teórico pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional, como as realizadas por estudiosos e estudiosas, como Junqueira (2014, 2014a), Seffner (2013), Vianna (2012), Xavier Filha (2017), Felipe (2015), Ferrari (2018), Miskolci (2014), Louro (2011), Ribeiro (2002) e Silva (2014), as quais apontam a diversidade como a manifestação das múltiplas formas de vida humana, sejam elas de gênero, etnia, geracionais, sexuais, sociais, raciais, entre outras.

Tais ações pedagógicas consistem na promoção de uma cultura pautada em pressupostos de ordem ética (JUNQUEIRA, 2014), que não se reduzem à noção de tolerância e convivência harmoniosa. Promover espaço para a discussão e garantia da diversidade nas instituições escolares é travar batalha contra as históricas práticas culturais discriminatórias, problematizando as relações de força que produzem a diferença como algo fixo e em oposição a uma identidade marcada como central, desejada, positiva, normal e natural.

A tarefa pedagógica e, fundamentalmente política, que caracteriza o espaço para a promoção da diversidade nas instituições escolares, visa a transversalidade dos diferentes temas contemporâneos nas áreas convencionais. Para isso, é imprescindível uma ação docente atenta às múltiplas possibilidades de problematização de temáticas que perpassem a vida rompendo com a ideia de sujeito universal, desconstruindo binarismos e modelos hegemônicos presentes na sociedade.

A partir dos pressupostos acima, a serem desenvolvidos com estudantes de todas as idades, é necessário considerá-los às adequações aos níveis,

etapas e modalidades de ensino, de forma a atender às especificidades de cada espaço educativo e às peculiaridades de cada grupo. Além disso, ressalta-se a articulação das discussões e debates aos conhecimentos próprios de cada componente curricular, de maneira que os conteúdos específicos de cada área possam contribuir para o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças, construindo, assim, um mundo mais justo e igualitário em seus diferentes aspectos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 30 set 2019.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em 30 set 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11340.htm). Acesso em 30 set 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional**. Apresentação dos Temas Transversais. Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos femininos infanto-juvenis: um desafio para a educação hoje. **Revista Artíficos**, v. 2, p. 1-9, 2015.
- FERRARI, Anderson. A cidade e o conservatório na constituição dos sujeitos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 23, p. 430-451, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de Diversidade. Parte I. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014.
- JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de Diversidade. Parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 4, p. 4-9, jul./dez. 2014a.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Formação Docente**, v. 4, p. 1-6, 2011.
- MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Florestan**, v. 2, p. 8-25, 2014.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. 125f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.
- SILVA, Elenita. Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil. **Exedra**, v. 1, p. 26-45, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina. Tecer e entretecer a vida: educação para as sexualidades e gêneros na formação docente. **INTERMIO** (UFMS), v. 23, p. 215-236, 2017.

## **5. MODALIDADES DE ENSINO**

### **5.1. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Nos últimos anos, o Brasil vem intensificando políticas públicas que incentivam a educação inclusiva como um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos. Nessa perspectiva, a inclusão é responsabilidade de todas as pessoas envolvidas com a escola, tais como: professores, estudantes, familiares, equipe diretiva, coordenadores/supervisores, professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado, orientadores educacionais, monitores, funcionários e comunidade escolar.

Corroborando esse pensamento, o território Riograndino vem avançando nas políticas de inclusão e projetos pedagógicos que incluam as crianças, jovens e adultos, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades, sem nenhuma forma de discriminação.

No Referencial Curricular Riograndino, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, alicerça-se nos seguintes documentos: LDB nº 9.394/96, Lei Municipal nº 5.336/99, Parecer CNE/CEB nº 17/01, Resolução CNE/CEB nº 02/01, Decreto Federal nº 5.296/04, Parecer CEE nº 56/06, Decreto Federal nº 6.094/07, Resolução CNE/CEB nº 04/09, Nota Técnica do MEC – SEESP/GAB nº 11/10, Lei Federal nº 12.764/12, Decreto Municipal nº 11.153/11, Decreto Federal nº 7.611/11, Lei Federal nº 10.436/02, Decreto Federal nº 5.626/05, na Lei Federal nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão LBI e Resolução CME nº 042/18.

A Política Nacional de Educação Especial preconiza que os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) estejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e que o Estado assegure as condições para atender as suas necessidades específicas. Para tanto, a

Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Mantoan (2003), a classe comum é a alternativa menos discriminadora de atendimento, pois a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. A aprendizagem ocorre, considerando as limitações e explorando as possibilidades de cada estudante.

A escola deve preparar-se e adequar-se para melhor atender esse educando com suas necessidades educacionais específicas. Essa preparação deve ser: a) estrutural, no que se refere às adaptações arquitetônicas de acessibilidade; b) psicossocial, proporcionando seu acolhimento e inclusão; e c) pedagógica, instrumentalizando-se sobre currículo, organização das turmas, metodologias e recursos que favoreçam a aprendizagem de todos, não só dos que apresentam necessidades educacionais específicas.

A escola que não se desafia neste processo inclusivo, ao invés da inclusão, poderá conviver com a exclusão, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades dos estudantes. Dessa forma, faz-se indispensável uma renovação nas práticas pedagógicas, abandonando modelos e práticas que ainda discriminam indivíduos.

Inclusão escolar é, dessa maneira, não somente manter o estudante na escola, mas tornar a escola um espaço no qual ele possa, de algum modo, se desenvolver, participando da melhor maneira possível do processo do ensino e da aprendizagem. A inclusão deve garantir a sua inserção e permanência, de forma que ele sinta segurança e prazer em estar naquele espaço, construindo uma aprendizagem significativa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel, que compreende "a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo". Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno já possui.

Nesse sentido, a escola e a família devem avaliar, constantemente, como o estudante está vivenciando o processo inclusivo, podendo considerar, em alguns casos, a intervenção da escola especializada, a fim de potencializar as habilidades e desenvolver maior autonomia no educando.

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar os diversos níveis de ensino e as práticas pedagógicas. O conceito de currículo é central para a escola e está diretamente relacionado à identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce, a partir dos objetivos e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até os referenciais teóricos, técnicos, metodológicos e de recursos que o concretizam na sala de aula. Relaciona concepções e prática, planejamento e ação. Nesse sentido, o currículo é construído coletivamente, e encontra-se intrínseco no projeto político pedagógico da escola.

A escola, na perspectiva inclusiva, requer uma flexibilidade e dinamicidade curricular que permita o fazer pedagógico às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Demanda que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas leis, diretrizes, mas essencialmente as atitudes e expectativas com relação aos estudantes, público-alvo da Educação Especial, organizando-se para constituir uma escola para todos.

Essa concepção inclusiva coloca em destaque a adaptação curricular como um elemento dinâmico e de extrema necessidade para a efetivação da inclusão escolar, não se fixando no diagnóstico apresentado pelo estudante, mas, sim, nas flexibilidades necessárias para atendê-lo e, com isso, potencializar suas capacidades educacionais.

As adaptações curriculares são estratégias implantadas para oportunizar condições de aprendizagem ao estudante com NEE, flexibilizando tempos, espaços e atividades, bem como sua complexidade, por exemplo, exercícios curtos/simplificados; priorizar questões objetivas, com auxílio de imagens;

considerar o tipo de letra apresentada pelo estudante; aceitar respostas orais, no impedimento da escrita; entre outras.

O currículo adaptado deve ter como base o currículo regular e considerar a flexibilidade dos componentes, dos objetos de conhecimento e das atividades desenvolvidas.

A própria LDB nº 9.394/96, no Capítulo V da Educação Especial, artigo 59, assegura, nos incisos I e II, a flexibilização curricular, no que tange aos: objetos de conhecimento (BNCC 2018), métodos, técnicas, recursos e organização específica para atender às necessidades desses educandos. Ainda oportuniza o avanço entre as etapas de escolarização e a conclusão de curso, através da certificação da “Terminalidade Específica”, para os casos mais complexos, que apresentam grandes limitações cognitivas ou aceleração de estudos para os superdotados; considerando a singularidade de cada processo de aprendizagem.

Aprendizagem é um processo integral que ocorre desde o princípio da vida, envolvendo corpo, psiquismo e cognição, por meio de um sistema organizado, sistematizado em ideias, pensamento e linguagem. O desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky (1989), é entendido como um processo em constante transformação, como resultado de contínuas reestruturações, desencadeadas a partir das diversas interações do sujeito com o ambiente e com as pessoas que se relaciona. Nesse sentido, a quantidade e qualidade dos estímulos, ou seja, das vivências que envolvem essa relação, são determinantes no processo de aprendizagem. Sendo assim, tanto a família quanto a escola cumprem um papel importante nesse desenvolvimento, para potencializar o processo e o desempenho do estudante.

Nesse contexto, quando se percebe instaurada uma dificuldade acentuada no aprender (fracasso momentâneo) e/ou a deficiência, exige do docente muito mais que boa vontade, pró-atividade, criatividade, entre outras características, mas, também, conhecimentos que ultrapassam sua formação inicial pedagógica, indicando assim a importância dos processos contínuos de formação continuada.

A especialidade do professor do Atendimento Educacional Especializado mostra-se relevante, já que sua formação lhe permite compreender de forma mais complexa como ocorrem os processos de aprendizagem, quais fatores podem interferir neste processo e, com isso, recorrer a variadas estratégias de intervenção. Também possuem condições de administrar ansiedades resultantes do cotidiano escolar, focando no trabalho da promoção da autoestima, do estímulo e da eliminação de barreiras que a deficiência impõe.

O AEE, serviço da Educação Especial realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, política pública institucionalizada pelo MEC, no intuito de dar suporte à Inclusão, tem a função de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento, complementa e ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia, independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.15)

Nesse trabalho especializado, os jogos e as brincadeiras são recursos muito utilizados nas avaliações e intervenções, possibilitando de maneira lúdica e prazerosa incidir no processo de aprendizagem. Vygotsky (1989) explica que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois nessa atividade ela sempre irá se manifestar além do comportamento habitual da sua idade. Afirma, ainda, que o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento condensadas, sendo esta uma fonte de aprendizagem.

Entretanto, o AEE nos espaços escolares não pode ficar restrito a uma única forma de atendimento e a um único espaço físico; deve desenvolver suas ações em todo âmbito escolar, evitando parecer uma ação exclusiva e isolada na Sala especializada. A proposta de trabalho para os estudantes deve prever, além dos atendimentos no contraturno, individuais ou em grupos na Sala de Recursos, situações práticas de observações, escuta e intervenções, que favoreçam a acolhida, a integração e a socialização com a turma em que o aluno está inserido; e para o professor da turma regular, situações de planejamento coletivo, que contemplem as adaptações curriculares e, assim, atendam às necessidades educacionais específicas de cada educando.

As instituições de ensino também deverão oferecer serviços e/ou profissionais de apoio à Inclusão (monitor escolar), conforme Resolução nº 04/2009 CNE, Resolução nº 42/2018 CME, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. O objetivo principal desse profissional é oportunizar suporte pedagógico à criança incluída com dependência<sup>2</sup>, bem como ao professor regente, a fim de favorecer ao estudante com NEE, sua inclusão, permanência e atuação nos diferentes tempos e espaços sociais da escola. Também auxiliam o estudante quanto à utilização dos recursos (Tecnologias Assistivas<sup>3</sup>) e atividades adaptadas, na sua orientação e locomoção por todos os espaços e atividades escolares.

Contudo, a diversidade e a complexidade dos casos da Educação Especial, que atualmente transitam nos espaços escolares, necessitam de parcerias e redes de apoio para que a escola possa estar acessível pedagogicamente, considerando que há situações que vão além das atribuições e competências dos professores regulares, dos monitores e até do professor do AEE.

Haja vista todas essas questões, é importante destacar a articulação com a área da Saúde no que diz respeito ao trabalho de uma equipe multidisciplinar, para que se possa compreender e intervir adequadamente em todo esse processo dinâmico, avaliando e tratando o sujeito na sua integralidade.

Outrossim, as escolas especializadas potencializam o desenvolvimento integral do estudante público-alvo da Educação Especial e são importantes parceiras nesse processo, oferecendo recursos e serviços especializados, adequados às suas necessidades, diminuindo consideravelmente as barreiras na inclusão escolar.

---

<sup>2</sup> Criança incluída com dependência – Se refere a criança que apresenta uma deficiência acentuada, com grande comprometimento nas funções básicas de alimentação, higiene e locomoção e também com limitações para a realização de atividades pedagógicas, como escrever, ler, interpretar, etc.).

<sup>3</sup> Tecnologia Assistiva é todo o arsenal de recursos e serviços que oportunizam acessibilidade às pessoas com deficiências, contribuindo para proporcionar ou ampliar habilidades dessas pessoas e conseqüentemente, promover autonomia e inclusão. Ex.: próteses, material dourado, ábaco, caderno pautado, softwares de comunicação, etc.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Riograndino indica que a perspectiva de educação inclusiva, apresentada neste documento, seja contemplada em todas as escolas do território, garantindo, assim, o direito à educação de todos os estudantes.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Manual de Orientação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

\_\_\_\_\_, Resolução nº 4, 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 42 de 16 de outubro de 2018. Revoga a Resolução nº 39/2014, que Estabelece Diretrizes Operacionais para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação para todas as etapas e modalidades da Educação Básica Pública e de Educação Infantil Privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação da Cidade do Rio Grande, e dá nova Redação: Rio Grande, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003;

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (Coord.) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## 5.2. Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Educação de Jovens e Adultos –EJA é reconhecida como Modalidade de Ensino desde o ano de 1996, com a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. No município do Rio Grande, como estratégia de garantia de direitos, a EJA passa, no ano de 2013, de oferta enquanto projeto educativo para a sua consolidação como política pública, assegurando, assim, a escolarização em nível de Ensino Fundamental, de pessoas, a partir dos 15 anos de idade, cujas condições de vida, por diferentes motivos, as impossibilitaram de concluir os estudos na Educação Básica regular.

Como forma de normatizar a oferta em EJA no país, no ano 2000, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, assegurada pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e pela Resolução CNE/CEB 1/2000. Tais Diretrizes orientam a oferta e a estrutura dos componentes curriculares dessa Modalidade de Ensino, estabelecendo a necessidade de considerar as situações de vida, os perfis dos estudantes, e suas faixas etárias, assegurando as seguintes funções:

- Reparadora: não só pela garantia da (re)entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas, sobretudo, pelo reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano pelo direito à Educação;

- Equalizadora: garantia de espaço aos diferentes segmentos sociais, visando possibilitar novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de outros canais de participação;

- Qualificadora: função permanente e sentido primeiro da EJA. Tal função tem como base o caráter incompleto do ser humano, entendendo-o como capaz de ampliar suas potencialidades em espaços escolares e não escolar, ao longo da vida.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) assume como meta a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, buscando ações e políticas de qualificação da EJA. Nesse cenário, destaca-se o documento *Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular* nas versões destinadas ao 1º

e 2º segmentos. Seu objetivo é “[...] constituir-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas” (BRASÍLIA, 2001, p. 5).

Os dados advindos do censo demográfico de 2010 apontam que, no município de Rio Grande, aproximadamente 8,3% das pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2015). O referido dado é indicativo da importância de políticas e propostas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, além de ações que atendam a continuidade dos estudos dessa população, marcada pela reprovação e abandono da escola. Esses são sujeitos que buscam a conclusão de sua escolarização em turmas da EJA e, para os quais, a replicação de práticas educativas pautadas em modelos da escola regular não atendem às necessidades e expectativas.

Nesse cenário, este Referencial Curricular Riograndino entende a EJA como espaço educativo, não restrito aos processos de ensino e certificação. Sendo assim, visa ampliar tal compreensão, buscando atuar como espaço e tempo de afirmação de direitos humanos, ademais garantindo a formação humana integral.

Pesquisadores como Arroyo (2017) e Soares (2019) apontam a urgência da construção de uma linguagem própria da EJA, que não seja atrelada à concepção reducionista de assegurar o ensino àqueles que a ele não tiveram acesso na idade regular. Superar essa concepção é a proposta firmada neste Referencial, que coloca à EJA a tarefa de promover a articulação entre direitos humanos e educação, de forma a garantir o processo educativo ao longo da vida, como qualificação do potencial humano.

Essa perspectiva requer a qualificação dos professores para reconhecimento e desenvolvimento de um currículo específico que atenda a essa Modalidade educativa. Para tanto, faz-se necessária a consolidação dos espaços de formação continuada em serviço, com momentos de discussão e fortalecimento da área, tanto de aspectos teóricos quanto de criação de estratégias metodológicas compatíveis com os anseios e as necessidades dos estudantes, o que só poderá ser contemplado a partir da participação ativa dos mesmos.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Riograndino propõe que os estudantes da EJA sejam compreendidos como sujeitos produtores de conhecimento, independentemente de sua escolarização. Dessa forma, as ações pedagógicas desenvolvidas nessa Modalidade precisam romper com a perspectiva unilateral de dar acesso aos conhecimentos escolares.

As práticas pedagógicas com as quais as escolas de EJA se comprometem, a partir deste documento, assumem a postura política de garantir aos estudantes o reconhecimento de suas histórias de negação dos direitos sociais, humanos, educativos, entre outros, promovendo um currículo que seja capaz de articular conteúdos científicos, historicamente construídos, com o debate sobre as segregações históricas sofridas pelos grupos sociais excluídos.

Nesse sentido, propõe-se uma prática docente capaz de realizar análises profundas e teoricamente fundamentadas sobre as situações enfrentadas na vida cotidiana, a partir da problematização das relações de classe, gênero, etnia, as quais colocam homens e mulheres em situações precárias de vida e trabalho, permitindo o reconhecimento dos sujeitos enquanto vítimas de relações políticas, sociais e históricas, marcadas pela exclusão, fazendo do tempo da educação um tempo de afirmação de direito à cidadania e ao conhecimento.

#### Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 15 ago 2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf) Acesso em 15 ago 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 15 ago 2019.

BRÁSILIA, MEC. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

### 5.3. Educação do Campo

A Educação do Campo é caracterizada como aquela que atende à população rural ou aquela situada na zona urbana, considerando, predominantemente as populações do campo. A Educação do Campo tem como princípio estar atrelada aos saberes do campo, estabelecendo objetivos próprios e metodologias voltadas à singularidade dos sujeitos - moradores das mais variadas localidades do Município -, os quais precisam ser respeitados em sua individualidade e na diversidade daqueles que a compõem.

Ao pensar em Educação do Campo, Arroyo (1999) afirma que as comunidades do campo possuem características particulares que se constroem na relação de trabalho, família, ambiente, entre outros. Suas representações estão ligadas à extração primária do bem natural, sistematização do trabalho familiar e outras formas de organização.

A Educação do Campo é balizada pela seguinte legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo; Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Agraria – PRONERA.

A consolidação da Educação do Campo é um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois tem o objetivo de auxiliar o docente do campo para reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo e garantindo o direito de um currículo escolar pensado, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Diante disso, necessita-se de um educador reflexivo, com postura autônoma que, ao questionar, investiga, decide e potencializa o movimento qualitativo da ação educativa. Caldart (2004) enfatiza que a escola que pensa a

partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialoga sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade e, conforme Freire (2001), a construção de um novo saber resulta numa nova forma de ler e interagir com o mundo, produzindo a cada instante uma nova escola, novos desafios e compromissos com a comunidade escolar.

Uma escola do campo que constitui o seu currículo na sua particular relação estabelecida com a sua comunidade, abre caminhos para a construção de uma escola que visa à compreensão e à superação da sua realidade. Esse currículo precisa buscar atender à formação integral dos sujeitos, constituindo significações de saberes na relação dos conhecimentos locais e globais, atrelando as especificidades dos trabalhadores do campo com a universalidade do patrimônio cultural constituído historicamente pela humanidade.

No território de Rio Grande existem diferentes tipos de Campos, entre eles, pescadores, agricultores, indígenas, quilombolas, entre outros. Povos e comunidades tradicionais com culturas, hábitos e dialetos próprios, a qual o caracteriza e expressa seus modos de formas de interagir, seja entre si seja com os demais.

No Referencial Curricular Riograndino, a Educação do Campo configura-se como uma política pública que garante o direito da educação de qualidade, através de ações pedagógicas que percebam, valorizem e dimensionem a diversidade cultural, os aspectos sociais e a construção histórica dos povos do campo. Uma educação com/dos sujeitos, participativa, democrática e autônoma, vinculada as suas culturas, saberes e necessidades.

Desse modo, questões fundamentais como o currículo, o espaço e a formação continuada são importantes de serem pensadas e procuram estar contempladas nas Escolas do Campo, bem como a garantia do atendimento desses educandos em suas localidades.

#### REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 agosto 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In.: *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

#### **5.4. Educação das Relações étnico-raciais**

A Educação das Relações Étnico-Raciais passa a ganhar maior destaque no cenário educacional nacional, a partir das seguintes Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a Lei nº 9.394/06 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, e tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país, e o Decreto nº 6.872/2009, que aprova o PLANAPIR (Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial) e contempla as questões que envolvem o Povo Cigano.

A Resolução nº 001/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no Diário Oficial da União (DOU), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer nº 003/2004, ao regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura.

Dessa forma, no que diz respeito à educação no contexto nacional, com objetivo de combater o racismo e a discriminação racial, avança qualitativamente na direção de uma mudança no seu sistema de ensino. Corroborando a esta discussão o Plano Estadual do RS, de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais alinha-se ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A educação, ao ser entendida como um direito humano fundamental, implica que os Estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, ao assegurar à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do

conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todos, em busca da equidade e garantia de direitos para todos.

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, a formação das comunidades quilombolas, os povos indígenas e os povos ciganos constituem a formação da sociedade nacional. Sendo assim, é fundante para promover o respeito à diversidade histórica e cultural dos grupos formadores da sociedade brasileira e ao lado dos demais grupos étnico-raciais, logo necessitam perpassar os diferentes Níveis, Etapas e Modalidades de Ensino.

Para atender as exigências legais das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e do Decreto 6.872/2009 como forma de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade brasileira, faz-se necessária a proposta de divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores:

que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2013, p.62).

Nesse sentido, é importante que cada escola elabore estratégias que permitam trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, os conteúdos da cultura afro-brasileira, comunidades quilombolas, povos indígenas, povo cigano e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Dessa forma, o Referencial Curricular Riograndino se ancora na transversalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais para as ações pedagógicas na comunidade escolar, onde se efetive por meio de projetos, experiências e dos componentes curriculares desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA, em que considere a escola, o professor, o estudante e o currículo em suas respectivas especificidades, pontuadas nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006):

## **Escola**

- ✓ Espaço privilegiado de inclusão – combate às relações preconceituosas e discriminatórias.
- ✓ Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas.
- ✓ Recuperação da história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola, indígena e cigana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

## **Professor**

- ✓ Sujeito do processo educacional, ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o estudante e o objeto de aprendizagem (a educação das relações étnico-raciais).

## **Estudante**

- ✓ Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada.

## **Currículo**

- ✓ A efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças.
- ✓ A questão racial tratada como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.

Por fim, considerando a pluralidade do espaço escolar na busca pela garantia dos direitos expressos nas leis anteriormente citadas, é imprescindível que o projeto político pedagógico firme estratégias tanto de formação de professores quanto de ações pedagógicas cotidianas, apontando estratégias permanentes na perspectiva de um currículo que valorize a equidade.

No entanto, entre a orientação normativa e a efetividade das mudanças sugeridas existe uma distância a ser trilhada que impõe a identificação de quais são os atores sociais que, conjuntamente com os entes federados, contribuem com a tarefa de implementar as alterações previstas na lei.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **CNE/CP Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.872 de 4 de junho de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm) Acesso em 01 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **Guia de Implementação do Estatuto da Igualdade Racial**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial – SEPPIR, Brasília, DF, 2ª Ed, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.288 de 20 de julho de 2010**: Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 01 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

# A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



**Comissão Técnica**

## 1. APRESENTAÇÃO

O município de Rio Grande apresenta o Referencial Curricular Riograndino para a Etapa da Educação Infantil, o qual é resultante de um processo de análise, discussões e ações formativas que se intensificaram no decorrer do ano letivo de 2019, a fim de legitimar a identidade da Educação Infantil, revisitar as concepções orientadoras e reafirmar o compromisso dos profissionais da educação com a concepção de currículo apresentada neste documento, balizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelo Referencial Curricular Gaúcho - RCG.

As referidas ações buscaram materializar os princípios curriculares do Município, reunindo os profissionais da educação que integram as redes (pública municipal, privada e conveniada) que ofertam e atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, por acreditar na importância da participação coletiva de todos os envolvidos nos processos educativos e, principalmente, buscando aproximar os documentos municipais aos nacionais.

No mês de abril, aconteceu o primeiro encontro formativo, que objetivou (re)visitar a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (RIO GRANDE, 2015), conjuntamente com a BNCC e o RCG, bem como discutir sobre currículo a partir das bases teóricas que alicerçam e fundamentam tais concepções. Nessa perspectiva, compreende-se que a participação democrática e colaborativa dos profissionais da Educação Infantil foi determinante para qualificar o processo vivenciado nos nove encontros realizados durante os meses de abril a agosto.

A organização utilizada para reunir as escolas acompanhou os agrupamentos por polos, a qual segue o critério de zoneamento. As cinquenta e oito escolas municipais que ofertam a Educação Infantil são distribuídas em oito polos. Cada polo possui em média de seis a oito escolas. Ainda foram reunidas as duas escolas conveniadas que atendem à Educação Infantil e as trinta e quatro escolas infantis autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação.

Nesse movimento de estudo, foi proposto, nos encontros formativos, dois instrumentos coletivos de análise, buscando estabelecer a leitura crítica, a problematização, a partilha de saberes e experiências, o relato de práticas vivenciadas nas escolas, a reflexão, os quais subsidiaram os registros, apontamentos

e considerações de aproximadamente 400 (quatrocentos) profissionais da Educação Infantil, entre equipes diretivas, coordenadores pedagógicos, professores, atendentes/auxiliares, monitores que, sem dúvida, foram imprescindíveis no alargamento do diálogo sobre as experiências vivenciadas pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e, conseqüentemente, atribuíram sentidos e significados ao processo de (re)organização do arranjo curricular da Educação Infantil com base na legislação nacional.

Concomitantemente aos encontros formativos, foi disposta outra possibilidade de contribuição sobre as questões curriculares - a plataforma de Consulta Popular Rio-grandina, constituindo mais um movimento amplo e dialógico de reunir as considerações das escolas, dos professores e de todos os segmentos da educação, diante da importância e complexidade deste processo.

Ao término da primeira etapa, tornou-se necessária a constituição de um grupo técnico de trabalho, formado por profissionais da Educação Infantil, para colaborar na construção desse documento. A equipe técnica, com caráter deliberativo e executivo, esteve imbuída de sistematizar as contribuições e as colaborações advindas da Consulta Popular.

Assim, a continuidade do trabalho aconteceu a partir da subdivisão em pequenos grupos, a fim de analisar as contribuições por faixa etária (bebês- crianças bem pequenas - crianças pequenas). Após esse primeiro movimento, os demais encontros passaram a acontecer coletivamente no que tange à leitura e escrita dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem, criando significativos processos reflexivos.

Após esse período, o documento preliminar Referencial Curricular Riograndino foi encaminhado às escolas do Município, como mais uma oportunidade de receber contribuições, apontamentos e considerações dos professores e, assim, posteriormente, seguir para a análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação, em consonância com os princípios e conceitos do território de Rio Grande.

As concepções apresentadas no Referencial Curricular Riograndino estão referenciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, aliadas ao processo reflexivo, partilhado e colaborativo, subsidiam as ações cotidianas com as crianças. Almeja-se um documento curricular que contribua para a

consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, que valide as experiências vivenciadas nas escolas, na qual bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas possam vivenciar suas infâncias.

À posteriori, apresentam-se aspectos relacionados às crianças e infâncias, currículo, tempo, espaços e materiais, diversidade, equidade e inclusão, linguagens, avaliação, acolhimento, articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre outros, buscando articulá-los no intuito de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças.

VERSÃO PRELIMINAR

## **6.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL E MUNICIPAL**

A Etapa da Educação Infantil é apresentada neste documento buscando contextualizá-la no âmbito nacional e municipal, considerando a historicidade do atendimento às crianças de 0 a 5 (cinco) anos de idade, a legislação específica e a atual configuração das políticas públicas direcionadas à infância e ao direito de todas as crianças dessa faixa etária de frequentarem a escola.

Torna-se imprescindível compreender brevemente a trajetória do atendimento da Educação Infantil, destacando o percurso institucional na legislação nacional e municipal. Inicialmente, os jardins de infância são incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Em 1988, a Constituição reconhece o direito da criança de frequentar creches e pré-escolas, rompendo com concepções meramente assistencialistas, fragmentadas e antagônicas, não formais e, principalmente, com a ausência de entendimento sobre as necessidades da criança nos primeiros anos de vida.

Ainda, faz-se necessário ressaltar que historicamente o cuidar e educar eram compreendidos como duas ações distintas e dissociáveis, tornando-se um desafio transpor com a cisão das duas funções nas práticas educativas, e as conceber como ações fundamentais e implicitamente relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 explicitam que, a partir da inclusão das creches e pré-escolas na Educação, pela Constituição Federal de 1988, o Estado torna-se responsável pela oferta da Educação Infantil, oportunizando as crianças o acesso à matrícula, permanência e à igualdade de oportunidades qualificadas de aprendizagem.

Em 1996, a LDB (Lei nº 9.394/96) define a Educação Infantil como primeira Etapa da Educação Básica, aprofundando o processo premente de revisão de concepções sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Cabe mencionar que o ingresso das crianças na pré-escola torna-se obrigatório a partir de 04 de abril de 2013, estabelecido pela Lei nº 12.796, a qual vem ajustar a LDB nº 9394/96 quanto à oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade.

Sobre os avanços e transformações na Etapa da Educação Infantil, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento orientador para os sistemas de ensino sobre o planejamento curricular das escolas. As DCNEI vão apontar concepções fundamentais que embasam o modo de ver as crianças, seus direitos, as infâncias, as práticas pedagógicas e todo o contexto pensado para elas. A fim de corroborar conceitualmente a maneira como se enxerga a criança atualmente, ou seja, como centro do planejamento curricular, destaca-se o trecho das DCNEI, que definem a criança como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Tendo em vista a garantia dos direitos das crianças, é imprescindível que as práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços escolares contemplem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes para a construção de conhecimentos, aprendizagens, bem como para o desenvolvimento e socialização das crianças.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG, partindo das interações e brincadeiras, apontam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no intuito de assegurar às crianças a possibilidade de construir significados sobre o mundo físico, social e natural e participar ativamente de situações que as convidem a vivenciar diferentes experiências e vivências.

No âmbito municipal, a Educação Infantil é normatizada pelo Conselho Municipal de Educação - CME, em consonância com o estabelecido na Constituição Federal, que destaca que os municípios devem legislar e suplementar a legislação federal e estadual, colaborando na organização desta Etapa. Sobre as normativas e resoluções, o CME apresenta:

- ✓ Resolução nº 026/2007: orienta a elaboração de regimentos escolares para Escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS;
- ✓ Resolução nº 031/2011: fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS;
- ✓ Resolução nº 037/2014: fixa normas para a oferta da Educação Infantil nas Escolas Públicas do Sistema Municipal de Educação do Rio Grande/RS;

✓ Resolução nº 038/2014: revoga o Artigo 8º da Resolução Nº 031/2011, dando nova redação;

✓ Resolução nº 040/2016: regulamenta a emissão de histórico escolar para a Educação Infantil;

✓ Normativa nº 001/2011: fixa instruções para pedido de autorização de funcionamento de instituições de Educação Infantil;

✓ Normativa nº 001/2014: fixa instruções para pedido de autorização de funcionamento de instituições públicas de Educação Infantil.

O município do Rio Grande, a fim de possibilitar a reunião de reflexões e apontamentos sobre as concepções que orientam o trabalho da Educação Infantil, lançou, no ano de 2015, a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (PPMEI). Com o intuito de promover um amplo diálogo sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas do Município que ofertam a Educação Infantil, teve como objetivo a construção de uma identidade real do caráter educativo vivenciado nas instituições, bem como colaborar na organização e sistematização das práticas educativas, inspirados na dinâmica apresentada pelas escolas.

A PPMEI embasa este documento como uma das referências sobre a forma de pensar e compreender a Etapa da Educação Infantil, a fim de possibilitar subsídios teóricos no alinhamento do Referencial Curricular Riograndino à legislação nacional, no que tange à oferta, atendimento e desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

## 6.3. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 6.3.1. Crianças e infâncias

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que eu não sou nada? Só vou ser quando crescer? [...] Eu vou ser quem eu já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!  
(BANDEIRA, 1994, p. 14).

Ao iniciar a discussão sobre crianças e infâncias, é relevante pensar no significado da afirmação “*criança como sujeito de direitos*” e quais pressupostos e impressões estão orientando essas concepções, que direcionam as práticas pedagógicas e o modo como cada instituição as considera, de forma a atender e respeitar as especificidades das crianças.

Cabe destacar que, historicamente, a concepção de criança e infância vem se modificando, anunciando novos olhares e contextos, oriundos das transformações sociais e políticas ocorridas na história da humanidade. As crianças, durante o século XVII, eram vistas como seres incompletos e incapazes, excluídas, inclusive, do convívio social. A partir das contribuições da sociologia e antropologia, começa-se a pensar na criança como protagonista, como cidadã de direitos e desejos, que se relaciona e interpreta o mundo com base em suas próprias sensações e percepções.

A Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, materializa uma nova ideia de infância, reconhecendo a criança como ser de direitos. Outro documento que se destaca e estabelece direitos à infância no Brasil, ao apontar novas perspectivas de ações voltadas às crianças – é o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, aprovado em 13 de julho de 1990. Todas essas modificações conceituais e históricas revelam muito sobre a situação da infância atualmente. Nessa linha de pensamento, Angotti traz a seguinte contribuição:

A história já reserva para o passado o entendimento da criança enquanto um adulto em miniatura, um bibelô, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente; já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados, direito existente, mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento. O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Compreender a criança como sujeito de direitos, envolve ainda, considerar sua expressividade criativa, inventiva, comunicativa que, na convivência estabelecida com adultos e crianças, possui ideias, opiniões e questionamentos, os quais subsidiarão a construção de conhecimentos e sentidos sobre o mundo, a fim de buscar a compreensão desses por meio das relações e interações que estabelecem.

Salienta-se que a infância é entendida não apenas como uma fase do desenvolvimento, mas como uma etapa fundamental na constituição dos seres humanos, sendo vivenciada de maneiras diferentes, em contextos culturais e sociais distintos e, principalmente, considerando a pluralidade das crianças. Ainda cabe destacar o que Teixeira e Volpini (2014, p.79) apontam: “[...] a criança é um sujeito histórico e sua infância está baseada no contexto histórico em que vive e, dessa forma, a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e cultura em que a criança está inserida”.

Dessa forma, o Referencial Curricular Riograndino demarca a importância de compreender as singularidades da criança e a pluralidade das suas manifestações, que ativamente participam e transformam o meio, recriando os modos de agir sobre os elementos do mundo. Nesse sentido, a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil reforça a concepção de uma criança histórica e de infâncias plurais, ao contemplar e respeitar os contextos sociais, históricos e culturais no qual estão inseridas.

Conhecer “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa. (SARMENTO, 2004, p. 01) [grifo do autor].

Atualmente são reconhecidas singularidades nas crianças antes não percebidas, que influenciam consideravelmente na estruturação dos conceitos que temos de criança e infância. Esses conceitos modificaram-se principalmente pela necessidade e pelas imposições sociais. A infância, antes vista como um tempo de assistência e

proteção, hoje passa a ser entendida como um tempo significativo de construção da educação e cidadania.

Sendo assim, compreende-se que não há uma “só criança” ou uma “só infância”, mas, sim, crianças produtoras de cultura, protagonistas e ativas socialmente com voz e ação. É preciso valorizar as culturas da infância, assegurar e defender os direitos infantis, que são os de desenvolver-se e aprender por meio da experiência peculiar de viverem suas infâncias, conforme reforça o Referencial Curricular Gaúcho.

### **6.3.2. O Currículo da Educação Infantil**

Por muito tempo, no contexto histórico da Educação Infantil, não havia uma referência de Currículo que expressasse realmente quais as práticas pedagógicas eram utilizadas no trabalho das instituições que atendiam essa faixa etária. O trabalho docente era baseado apenas na proposta pedagógica da escola, sem ter um documento que orientasse nacionalmente o trabalho a ser desenvolvido.

Somente em 1998 o Ministério da Educação lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que passou a ser utilizado como base na elaboração dos currículos, porém com caráter mais escolarizado. Por muito tempo, os currículos foram constituídos a partir de listas de conteúdos, os quais não contemplavam as reais necessidades e interesses das crianças ou, então, sistematizados por meio de datas comemorativas, cívicas ou religiosas, muitas vezes sem que essas tenham sentido e significado para as crianças.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo e orientador do trabalho nessa Etapa, surge também uma definição mais pertinente e atualizada de currículo, o definindo como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

O currículo da Educação Infantil objetiva desenvolver a criança em sua integralidade, ao considerar suas potencialidades, particularidades e necessidades, oportunizando, assim, as mais diversas experiências, as quais possibilitam novos aprendizados, por meio de práticas desafiadoras que instiguem a curiosidade e a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um documento que busca organizar todas as ações de ensino e aprendizagem, não apenas como um orientador de práticas pedagógicas. As concepções de currículo da escola, expressam, por exemplo, a forma como é realizada a escolha de livros e jogos, como são promovidos os momentos de interação e brincadeiras no pátio, como os profissionais da educação promovem situações de aprendizado além da sala de aula, bem como são organizados os tempos e espaços.

Assim sendo, é significativo ressaltar que o espaço é integrante do currículo e que é por meio dele que se constroem as principais ações de ensino e aprendizagem, pois conforme afirma Horn (2017, p.19), “[...] o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens”, ou seja, é através de um espaço bem planejado, atrativo, criativo que se darão as interações.

Ainda no que tange a essa questão, a autora ressalta que “A organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil” (HORN, 2017 p.17).

Por conseguinte, esse espaço deve ser planejado para que as crianças tenham suas necessidades atendidas, possibilitando vivências desafiadoras com materiais e mobiliários adequados a sua faixa etária, acesso aos brinquedos, ao propiciar as interações. Portanto, ao articular diferentes linguagens é necessário criar contextos os quais possibilitem às crianças a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil surge um novo arranjo nos currículos, com destaque às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa Etapa, onde são estabelecidas como eixos as interações e as brincadeiras, com foco em

garantir as experiências diversas às crianças e promover o conhecimento de si e de mundo, a fim de que elas se apropriem e vivenciem cada uma delas de modo prazeroso e lúdico. Nesse processo é fundamental a participação do professor, pois o material por si não possibilita aprendizagens e experiências.

Nessa mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, destacados no documento.

Assim, as atividades propostas precisam compreender as especificidades das crianças, com o objetivo de ampliar as suas aprendizagens, socializações, manifestações diversas, criticidade, autonomia, entre outros aspectos.

Por fim, é importante refletir sobre um currículo para a Educação Infantil que proporcione condições para que as crianças tenham oportunidade de se desenvolverem progressivamente, seja em sua integralidade, em seus processos de experiências, seja em suas relações e aprendizagens.

Ademais, em consonância com a BNCC, é necessário integrar os direitos de aprendizagem e articulá-los aos campos de experiências, bem como aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo da Educação Infantil.

Nesse sentido, é significativo destacar a função do professor, bem como a intencionalidade nas práticas desenvolvidas, para que o seu fazer docente seja reflexivo, crítico e significativo, possibilitando, assim experiências, conhecimentos e aprendizagens, contemplando o currículo da Educação Infantil.

### **6.3.3. Organização do tempo, espaço e materiais na Educação Infantil**

Pensar em um currículo para a Educação Infantil, tendo como foco os eixos defendidos pelas DCNEI – interações e brincadeiras – requer um olhar atento do professor frente ao planejamento das ações pedagógicas. Esse planejamento precisa considerar a integralidade, individual e coletiva, do grupo

de crianças, promovendo experiências que venham contribuir com o processo de aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

Ao reportar-se ao planejamento, cabe destacar alguns aspectos, dentre eles: a organização do espaço, que acolha e convide as crianças a explorar; a organização do tempo, que respeite as crianças e suas individualidades; e, também, a oferta de diferentes materiais. Nesse sentido, a PPMEI defende que

Conhecer o ambiente escolar e organizar a proposta de trabalho para as crianças é essencial na efetivação do trabalho docente. Situar a metodologia conforme os espaços destinados a Educação Infantil, adequar a proposta ao tempo/espaço da instituição, revela a proposta da professora (RIO GRANDE, 2015, p.29).

A partir da observação atenta e da escuta sensível do professor, parte-se, então, ao planejamento das experiências significativas ao grupo de crianças. Para tanto, é fundamental organizar um espaço que acolha as manifestações das crianças, que provoque sua curiosidade e possibilite novas descobertas.

Ainda sobre os espaços, é importante destacar a necessidade das crianças sentirem-se pertencentes a todo ambiente escolar, tanto nas salas referência, quanto em outros espaços (internos e externos) disponíveis na instituição. Para tanto, faz-se necessário pensar na forma como as crianças aproveitarão esses espaços e quais intencionalidades pedagógicas serão propostas.

A organização do espaço é capaz de revelar as concepções do professor sobre de criança, infância, ensino, já que o modo como a sala de aula é organizada e “decorada” fala muito sobre a prática pedagógica desenvolvida. Na Educação Infantil é comum ver salas enfeitadas com personagens, cartazes do tempo, aniversariantes, chamada, tudo isso confeccionado pelo professor, sem levar em consideração o protagonismo infantil.

Para que as crianças sintam-se pertencentes e acolhidas no espaço é preciso que elas participem da construção do mesmo. Ele deve conter elementos que “falem” do cotidiano que ali é vivido; é preciso que as crianças possam ver e mostrar suas produções, através de cartazes, painéis, fotografias

e modelagens, expostos na sala referência ou em outros ambientes da escola e, assim, ao apreciarem suas criações, as crianças trocam saberes e constroem sua identidade.

Outro aspecto relevante são os espaços externos, pois esses são fundamentais para que as crianças possam ter contato com o meio natural, com o objetivo de explorar e vivenciar situações junto com outras crianças, seja ao subir em árvores, ao brincar com água e terra, seja ao compartilhar experiências com seus pares carregadas de significados e aprendizagens. Acerca dessa temática, Horn explicita que

[...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. Muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos” (2017, p. 87).

Outro aspecto relevante ao planejar, é pensar na organização do tempo. As instituições que atendem à Educação Infantil precisam respeitar as manifestações e os ritmos de cada grupo de crianças. Apesar de o cotidiano escolar ser organizado de forma cronológica, é importante estar atento ao tempo da Infância, considerando-o como uma fase aberta ao inusitado, que valorize fatos minuciosos do dia a dia. Nesse sentido, o planejamento precisa prever o tempo da experimentação, da vivência, da criação, das incertezas, das descobertas e da flexibilidade.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar nos materiais que serão oferecidos às crianças, na busca de ampliar seus repertórios de manuseio e exploração, já que proporcionar o contato com materiais não estruturados permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da criação. Oferecer materiais e elementos da natureza também é um ótimo recurso para as práticas pedagógicas. Porém, é necessário ter em vista qual a intencionalidade pedagógica do professor para pensar que material será oferecido às crianças.

#### **6.3.4. Diversidade, Inclusão e Equidade**

As legislações que regulamentam a Etapa da Educação Infantil apontam como sendo necessário garantir experiências educativas inclusivas que busquem compreender as singularidades e particularidades das crianças, a fim de que as mesmas possam se relacionar, com igualdade de condições e oportunidades de aprendizagem para conhecer o mundo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem considerar as interações e a brincadeira como promotoras de situações que possibilitem a participação individual e coletiva, a integração entre crianças/crianças, adultos/crianças para que todos se sintam acolhidos, respeitados e pertencentes ao meio.

É fundamental que a instituição escolar, representada por todos os seus segmentos, tenha um olhar atento e comprometido com a criança, no intuito de observar e compreender seu modo de ser e agir, com o propósito de que sejam realizadas práticas pedagógicas que oportunizem romper com preconceitos e discriminações e, assim, desenvolver aspectos essenciais para o exercício da cidadania. Oportunizar experiências para uma formação cidadã requer respeitar, valorizar e considerar as diversidades e diferenças das crianças, independente da cultura, raça, religião e condição econômica.

Compreende-se que os processos de aprendizagem e a convivência escolar precisam acontecer em um ambiente que prevaleça a liberdade, a solidariedade, a igualdade, a justiça e a dignidade, sendo esses, importantes para que as relações e interações possam estabelecer-se alicerçadas no respeito. Nessa perspectiva, é fundamental pensar as necessidades educativas, limitações e potencialidades das crianças pelo princípio da equidade, que visa entender as múltiplas identidades e o acesso aos direitos de aprendizagem, bem como garantir o uso de materiais e equipamentos específicos, caso necessário.

A escola com uma postura inclusiva planeja e organiza suas práticas e ações diárias, com o objetivo de elaborar recursos pedagógicos, adaptações curriculares e de acessibilidade aos espaços, mobiliário, materiais, objetos e brinquedos, tais estratégias precisam estar expressas na Proposta Político Pedagógica. Os espaços físicos também considerados parte do currículo,

necessitam ser adequados e planejados, de modo a permitir a acessibilidade e autonomia das crianças.

Outro aspecto importante, a fim de que se efetive a perspectiva de uma escola inclusiva, é considerar a participação cooperativa das famílias e toda comunidade escolar, no que se refere a refletir sobre os processos de inclusão e equidade, e assim corroborar na elaboração de ações e estratégias que auxiliem no reconhecimento e o respeito à diversidade de crianças que apresentam deficiências e necessidades educacionais específicas, evitando assim práticas que segregam, rotulam ou excluem.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva precisa acolher a todos, tendo como premissa a convivência com pessoas diferentes, a fim de entender e reconhecer o outro, a sua história, a sua origem, a sua cultura e o meio social em que vive, considerando-o como cidadão de direitos.

Os desafios enfrentados em relação à diversidade e inclusão nas escolas são muitos, porém a partir de políticas públicas e iniciativas realizadas pelas próprias instituições, no que tange às múltiplas vivências oportunizadas às crianças, são condições essenciais para que as interações e aprendizagens se efetivem no cotidiano escolar.

### 6.3.5. Linguagens na Educação Infantil

#### **As cem linguagens da criança**

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem) [...]

Loris Malaguzzi

As múltiplas linguagens na Educação Infantil ocupam espaço essencial no trabalho pedagógico desenvolvido por meio dos eixos que fundamentam o currículo dessa Etapa: interações e brincadeira. Elas estreitam as relações entre os sujeitos envolvidos, possibilitam aprendizagens e a produção do autoconhecimento e do conhecimento do mundo, conforme define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 4).

Conforme aponta a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil da Cidade do Rio Grande (RIO GRANDE, 2015), entende-se a linguagem como todas as formas da criança expressar seus sentimentos e ser compreendida, através do desenho, da pintura, da modelagem, da música, da dança, da dramatização, do faz de conta e de outras possibilidades, não se limitando apenas a linguagem verbal ou escrita, ampliando as experiências e formas de comunicação e expressão, assim compreendidas pelos diversos sentidos sensoriais.

A experiência das múltiplas linguagens na Educação Infantil pressupõe que na prática pedagógica as ações possam construir significado, favorecer a comunicação e a expressão da criança, dessa forma, produzindo saberes e construindo sua subjetividade. Nesse processo, a criança constitui-se como sujeito social, considerando que as práticas sociais constituem as ações de linguagem.

O trabalho com as múltiplas linguagens é enfatizado pelos campos de experiências propostos pela BNCC, ao demarcar a importância das variadas possibilidades de vivências em prol da integralidade do desenvolvimento das crianças. O Referencial Curricular Riograndino destaca como essencial que seja assegurado o direito das crianças a se relacionarem e brincarem por meio das múltiplas linguagens, aproximando os conhecimentos que já possui aos

conhecimentos dos diferentes campos de experiências propostos nesse documento.

Destaca-se que as linguagens na Educação Infantil são promovidas a fim de instigar a criatividade de cada criança, com o intuito de expressar autoria de forma singular e autônoma, como também sua compreensão de mundo e de si mesmo. Assim, cabe ao professor o papel de mediar e possibilitar o acesso ao conhecimento, ao apresentar as diferentes linguagens e refletir sobre as práticas desenvolvidas nessa Etapa, afastando-se daquelas que não valorizem as potencialidades da criança.

Dessa modo, defende-se que toda forma de expressão da criança, precisa ser autoral, uma vez que cada um se expressa com suas particularidades, que precisam ser respeitadas. Neste âmbito, cabe destacar que o uso de estereótipos, não promovem a criação da criança, assim, desenhos prontos não são considerados formas de expressão, pois não manifestam sua autoria. É preciso que na Etapa da Educação Infantil a criança tenha possibilidades de desenvolver sua capacidade criadora e imaginativa, sendo autora de suas criações por meio das diferentes linguagens proporcionadas a ela no cotidiano.

Nessa perspectiva, o planejamento e a reflexão sobre a prática tornam-se elementos indispensáveis do trabalho do professor, assim sendo é preciso pensar sobre as experiências propostas para e com as crianças, considerando que essas vivências devem promover a autoria e a liberdade de expressão. Nesse sentido, Gobbi (2010) destaca que é preciso assegurar o direito das crianças à expressão. Para que isso aconteça é preciso que as ações sejam planejadas. O planejamento é um recurso que explicita a intenção do professor na organização dos tempos e espaços cotidianos.

A escola como espaço de promoção das potencialidades das crianças necessita atentar que as múltiplas linguagens sejam contempladas na Proposta Político Pedagógica, a fim de construir estratégias que possibilitem à criança ver, expressar e interpretar o mundo a sua maneira, respeitar sua individualidade, bem como ampliar seus conhecimentos de si e do mundo que o cerca.

#### 6.4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na etapa da Educação Infantil a avaliação tem a intencionalidade de proporcionar o acompanhamento das crianças, sem objetivo de promoção ou classificação, conforme determina a LDB, no Art.31 “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

A avaliação nas escolas que atendem a Educação Infantil se efetiva pela necessidade de criar procedimentos de acompanhamento e registro das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, conforme orienta as DCNEI, em seu Art. 10, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 4-5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) também enfatizam que as instituições, sob a ótica da garantia de direitos das crianças, devem promover estratégias de acompanhar a trajetória de suas conquistas. Nessa perspectiva, a criança precisa vivenciar um planejamento que atenda as suas singularidades, manifestações e interesses, através da escuta atenta e do olhar sensível do professor, possibilitando a qualidade dos tempos e espaços do cotidiano escolar, garantindo, assim, seus direitos de se desenvolver e de viver a infância.

Na perspectiva da BNCC e do RCG o processo avaliativo toma como eixo central as próprias crianças, a partir da concepção de que avaliar é acompanhar e registrar as aprendizagens e o desenvolvimento nos contextos nos quais elas estão inseridas, a partir de um olhar teórico-reflexivo-crítico sobre as manifestações sucessivas e gradativas das crianças, respeitando suas individualidades e peculiaridades. Nesse aspecto, Hoffmann aponta,

A questão principal referente aos estudos atuais sobre o desenvolvimento infantil é o respeito pelas diferentes formas de ser de cada criança, decorrentes de suas experiências próprias de mundo, ritmos de maturação, contextos sociais e culturais diferenciados. Processos avaliativos embasados na comparação, a partir de padrões considerados “normais”, perseguem a uniformidade de comportamento das crianças, negando a heterogeneidade normal dos indivíduos, concebendo-a como negativa e inesperada (2012, p. 103) [grifo da autora].

O Referencial Curricular Riograndino afirma a importância dos processos avaliativos estarem pautados na individualidade de cada criança, sendo assim, não há espaço na Etapa da Educação Infantil para comparações da criança com outras crianças, ou rótulos de “aptas” e “não aptas”, “capazes” ou “incapazes”, visto que estas concepções apontam julgamentos e classificações e não contemplam uma avaliação com caráter investigativo e formativo. Destarte, cabe destacar que,

A análise qualitativa envolve dados explicativos, fatos sobre a criança, relatos de situações, exemplos de suas falas e brincadeiras e se dá pela narrativa, não por fichas classificatórias. Em vez de analisar se uma criança está se desenvolvendo “mais ou menos” do que outras, é preciso fazer relatos sobre o seu jeito de ser e de aprender na escola para compreendê-la e lhe oportunizar o desenvolvimento pleno. (HOFFMANN, 2012, p. 103)

Nessa compreensão, a Proposta Pedagógica Municipal para Educação Infantil aponta que para avaliar o desenvolvimento das crianças nas instituições que atendem Educação Infantil “[...] faz-se necessário utilizar três instrumentos: a observação, o registro e a documentação” (RIO GRANDE, 2015, p. 36).

Nessa direção à observação diária passa a ser elemento fundamental da prática do professor, é o primeiro passo para o acompanhamento contínuo da criança, por meio dela enxerga-se o processo de descoberta, conquistas, desafios, interesses. Observar significa também criar vínculos diários através da interação e brincadeira entre professor e criança, o que implica uma ação brincante, possibilitando a reflexão docente. Contudo, haverá momentos em que a observação, mantém-se no olhar atento e na escuta para compreensão dos processos de interação entre criança/crianças, adulto/criança, criança/brinquedos, criança/espços, criança/rotinas, criança/experiências.

Por meio dessa observação é possível, além de acompanhar o desenvolvimento das crianças, utilizá-la como base para elaboração do planejamento, de forma a enriquecer as propostas e desenvolver projetos que possibilitem a garantia dos direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer. Sobre este aspecto, Kramer corrobora:

Conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (2014, p. 5).

Contudo, para que a observação componha o processo avaliativo das crianças, da turma e do próprio trabalho do professor, é essencial que ela esteja acompanhada do Registro.

Os Registros são instrumentos que concretizam as observações feitas, são elementos que irão facilitar o processo de fundamentação e qualidade da documentação pedagógica, “[...] pois o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas” (BRASIL, 2017, p. 95).

De acordo com o artigo 10, inciso II, das DCNEI, o processo avaliativo deve conter a utilização de múltiplos registros, realizados por adultos e crianças, ao longo do período, em diversos momentos. Os Registros podem ser compostos por diferentes instrumentos, dentre eles desenhos, fotografias,

vídeos, áudios, álbuns, relatórios, caderno de anotações/ reflexões e produções nas múltiplas linguagens, dentre outras possibilidades.

No processo avaliativo da Educação Infantil os registros são ferramentas importantes, cada instituição pode constituir-los, bem como cada professor tem autonomia para organizar seus próprios registros, de maneira que esses apresentem os aspectos significativos dos processos vividos pela criança e pela turma.

Os registros são, assim, formas de documentar todo o processo na Etapa da Educação Infantil, sendo elementos constitutivos da ação educativa, que devem ser pensados, planejados e organizados com a intenção de reunir informações sobre o desenvolvimento e o cotidiano das crianças. Nesse contexto, Horn (2012, p. 10) destaca: “[...] o importante é pensar no significado dos registros e como eles podem apontar caminhos para melhor conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças”.

Documentar as vivências, experiências, aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, refletindo sobre elas, são práticas que devem ser compartilhadas junto às famílias, como afirma as DCNEI (2009) no seu Artigo 10, inciso IV, que cada instituição deve garantir “[...] documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.

A documentação pedagógica é entendida como uma ferramenta importante no processo de avaliação das crianças, ela reunirá os dados das observações reflexivas e a interpretação dos diferentes registros. Processo esse que exige uma fundamentação teórica, estudo contínuo do docente e diálogo com sua formação profissional. Nessa perspectiva, Ostetto afirma que

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada” tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (2017, p.30)

As reflexões apontadas sobre a avaliação na Educação infantil dialoga com as concepções de Malaguzzi (1999), sobre a importância da documentação pedagógica, envolvendo aqui o ato de observar e registrar, pois objetiva três funções primordiais: oferecer às crianças uma memória do que fizeram, como um ponto de partida para os próximos passos; oferecer aos educadores uma ferramenta para compreensão, pesquisa e renovações contínuas; oferecer à comunidade algumas informações detalhadas sobre o que ocorreu nas escolas, como um meio de tornar a escola realmente pública.

Na Educação Infantil, como forma de expressar o desenvolvimento da criança às famílias, utilizam-se os Pareceres descritivos/relatórios de avaliação, que são documentos institucionais, elaborados pelos professores e autorizados pela escola. Esses documentos reúnem informações e registros sobre o desenvolvimento da criança, apontam a sistematização do acompanhamento docente e partilham junto às famílias o trabalho da instituição e a trajetória de conquistas, avanços e desafios das experiências da criança em um determinado período. Segundo Hoffmann (2012, p.88) “[...] documentar representa a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorece a continuidade do processo avaliativo”.

Nessa perspectiva, há de se considerar a complexidade e as etapas que compõem o processo avaliativo para crianças dessa faixa etária, bem como compreender que os pareceres descritivos/relatórios de avaliação sejam organizados de forma semestral, a fim qualificar a documentação dos processos vividos pela criança

Os pareceres descritivos/relatórios de avaliação constituem-se em uma narrativa sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que cada criança é única e possui seu jeito de ser e de aprender na escola. Proença destaca que “[...] ao narrar a história pessoal e coletiva, o professor se compromete com o que registra e com o enigma da criação de um memorial, com a arte da estética e a responsabilidade dos significados de cada palavra” (2018, p. 93).

Nesse sentido, a Resolução nº 040/2016 do Conselho Municipal de Educação de Rio Grande (RIO GRANDE, 2016), salienta a importância dos

pareceres descritos/relatórios de avaliação, ao legitimar que o histórico escolar da criança só terá sua validade reconhecida se acompanhada desta documentação, em caso de transferências e/ou ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Destaca-se, ainda, a importância do uso de portfólios, como um instrumento avaliativo complementar, de planejamento, reflexão e registro do professor e das crianças. Segundo Proença (2018) são considerados registros reflexivos, documentação da própria prática, fonte de planejamento da continuidade dos projetos, marcas da identidade de um educador, uma vez que os portfólios permitem a visualização da dimensão do todo, contemplam a integralidade do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Os portfólios, que historicamente remetem a Freinet (1973), podem compor e enriquecer a documentação compartilhada com as famílias. Existem vários tipos, modelos e formas de organização destes.

Outro momento de comunicar sobre o processo de desenvolvimento das crianças e de sua trajetória na escola, chama-se, no Município de Rio Grande, de “avaliação informal”. A intenção desse tipo de avaliação é oportunizar no espaço escolar, formas de interação com a família, momentos de partilha sobre as especificidades da turma. Considera-se como uma possibilidade de aproximação com os responsáveis, com intuito de compartilhar vivências, fatos e situações significativas vividas no coletivo. É possível que esses momentos sejam organizados de diferentes formas, tempos e estratégias, levando em consideração a realidade de cada escola e a intencionalidade da avaliação informal.

Assim, é fundamental que cada instituição compreenda e organize sua Proposta Pedagógica, a fim de demarcar as metodologias e ações que irão pautar a avaliação formativa. Portanto, a avaliação na Educação Infantil, em consonância com a legislação e com as concepções do Referencial Curricular Riograndino, é responsabilidade da instituição escolar e do docente que atua nesta Etapa de Ensino, na busca pela garantia dos direitos da criança.

## 6.5. OS PROCESSOS DE ACOLHIMENTO E TRANSIÇÃO DE BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E CRIANÇAS PEQUENAS

O processo de acolhimento das crianças envolve o planejamento e a estruturação dos tempos e espaços das escolas, sendo importante que o espaço seja convidativo e acolhedor. Assim, os profissionais da escola precisam estar atentos para lidar com esse processo, pois, muitas vezes, esse é o primeiro momento de separação entre a criança e a família.

O acolhimento exige dos professores atenção e respeito ao modo que cada criança vivencia esse período, por ser entendido que elas têm tempos, sentimentos e reações diferentes, e que por isso, algumas necessitam de uma atenção individual para estreitar os primeiros laços de confiança e segurança.

Outro fator importante durante este processo é a relação estabelecida com as famílias, é necessário que os responsáveis tenham um momento de contato com o professor para que possam dialogar sobre a criança, expressar suas angústias, suas expectativas, e também, de entender sobre a organização da proposta da instituição para que se estabeleça uma relação de parceria entre ambas. Sobre esse aspecto, Staccioli destaca que “[...] o bem-estar de cada criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares” (2013, p.149).

O processo de acolhimento para as crianças é vivenciado de diferentes formas, para algumas esse momento é tranquilo e prazeroso, já para outras pode causar estranhamento ao ambiente e as pessoas. Quanto ao estranhamento nem sempre é expresso de uma só maneira, através do choro ou isolamento, por isso, cabe ao professor manter um olhar atento, reflexivo e sensível às necessidades afetivas de cada uma, percebendo que o tempo de acolhimento não são iguais para todas.

O ato de acolher, de atender de maneira respeitosa e cuidadosa é algo que deve fazer parte do dia-a-dia do trabalho na Educação Infantil, especialmente nos primeiros dias da criança na instituição, mas também no decorrer de todo o ano letivo.

O acolhimento das crianças na Educação Infantil é um momento de valorização das manifestações das crianças, ao pensar nas suas especificidades e no fazer pedagógico ao proporcionar experiências para que elas possam construir aprendizagens e vínculos significativos.

VERSÃO PRELIMINAR

## **6.6. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Discutir sobre o processo de transição das crianças entre as Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental passou a ser considerada uma necessidade, visto que a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a criança com seis anos de idade passa a ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental. Com a mudança na legislação, intensifica-se o debate sobre a organização do trabalho e, principalmente, sobre o respeito às necessidades das crianças, ao compreender a transição como um processo de continuidade.

A articulação entre as duas etapas exige o comprometimento de cada instituição, explicitado na sua proposta pedagógica, para que não haja uma fragmentação nesse processo de transição. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos.

Torna imprescindível desenvolver ações e processos curriculares que propiciem a inserção e o protagonismo da criança como sujeito, que respeitem suas características e singularidades, inerentes à faixa etária em que se encontram, contemplando o cuidado e a educação ao longo da Educação Básica.

É necessário refletir sobre um currículo voltado para a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças entre as etapas, tendo como ênfase o acolhimento afetivo e a continuidade das aprendizagens realizadas pelas crianças na Educação Infantil, sem adotar práticas preparatórias ou antecipar processos de aprendizagem específicos da etapa seguinte, mas garantir as especificidades de cada momento do percurso educativo das crianças (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 100).

Segundo a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (RIO GRANDE, 2015) cabe refletir sobre uma simbólica diferença entre uma etapa e outra: na Educação Infantil as brincadeiras ocupam todos os espaços e as letras, palavras e números entram nesse universo; no primeiro ano do Ensino Fundamental, as letras, palavras e números ocupam todos os espaços e as brincadeiras entram neste universo.

No processo de articulação entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental, no que tange a Etapa da Educação Infantil, faz-se necessário o trabalho docente que entrelace o mundo letrado ao cotidiano da criança, pelo viés das experiências que suscitem sua curiosidade e seu interesse, sem a preocupação e obrigatoriedade da sistematização da escrita, ou ainda de atividades preparatórias que antecipem a etapa do Ensino Fundamental.

Frente aos desafios que o período de transição entre as Etapas apresenta, esses ainda demarcados por rupturas e fragmentações, torna-se imprescindível que cada espaço escolar construa estratégias de continuidade das aprendizagens das crianças, a fim de garantir o desenvolvimento integral durante seu processo de escolarização.

VERSÃO PRELIMINAR

## 6.7. CONTEXTOS FAMILIARES

As especificidades da criança precisam ser respeitadas, assim sendo faz-se necessário compreender o contexto familiar em que está inserida, tendo em vista que esse é o primeiro grupo social que a ela vivencia. Essa relação é permeada por inúmeros desafios e possibilidades, na qual as parcerias entre instituições e famílias são imprescindíveis.

Segundo o Art. 29 da LDB nº 9394/1996, “[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Assim, a relação entre família e escola exige a compreensão da garantia dos direitos à educação das crianças – de responsabilidade de ambas – e a clareza da escola a qual tem como função complementar a ação da família.

Dessa forma, entende-se que a complementariedade da ação educativa acontece de forma singular e exige o respeito às especificidades de cada contexto familiar e de cada criança. É na aproximação das relações entre escola e família, no compartilhar de ações que envolvem o cuidar e educar, na valorização e ampliação do seu repertório cultural, que se potencializa o desenvolvimento integral da criança.

A Resolução nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a BNCC ressaltam que o trabalho da escola com as famílias deve possibilitar que os profissionais da educação as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes culturas, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores. O mesmo documento afirma, também, que é importante a acolhida das diferentes formas de organização familiar, do respeito às opiniões e anseios das famílias sobre as crianças. Assim, é essencial que, embora a educação das crianças seja compartilhada entre escola e família, ambas compreendam que exercem funções diferentes.

Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza cultural das famílias e da comunidade, uma vez

que as configurações familiares do século XXI são diversificadas. O respeito às diferentes dinâmicas exige o reconhecimento de uma educação cidadã no espaço escolar, que busque priorizar os direitos fundamentais das infâncias, de forma a qualificar as experiências cotidianas das crianças nos contextos em que elas pertencem.

Com base nessa realidade, é importante a reflexão por parte da instituição escolar, a fim de evitar a valorização dos modelos que priorizam determinados padrões familiares, religiosos ou culturais, dentre eles, comemorações que reforçam estereótipos e modelos de famílias, uma vez que o respeito à diversidade precisa embasar as escolhas e práticas pedagógicas.

As DCNEB, a BNCC e o RCG apontam a necessidade de um atendimento aos direitos da criança na sua integralidade, o que requer que as instituições, na organização de sua proposta pedagógica, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta das famílias. Sobre esse aspecto, Salles e Faria destacam:

Tratar da participação da família na Proposta Pedagógica da Instituição de Educação Infantil significa explicitar maneiras de a família participar efetivamente da instituição, tanto na perspectiva institucional mais ampla, com a criação de canais permanentes de participação, quanto no desenvolvimento do trabalho cotidiano do(a) professor(a), envolvendo a comunicação constante e o acompanhamento das ações desenvolvidas com os grupos de crianças (2012, p. 43).

No que diz respeito à participação é importante lembrar as atribuições do espaço escolar em efetivar a gestão democrática, que proporciona o envolvimento das famílias na proposta pedagógica, no acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança, nos projetos e atividades promovidas pela instituição. Cada escola, ao considerar a sua realidade, deve ter o compromisso de propor estratégias de aproximação, tais como: convidar os responsáveis para compartilhar suas experiências na escola; desenvolver oficinas para compreender a realidade escolar; realizar projetos de valorização da comunidade; proporcionar oportunidades de escuta e interação entre professores e familiares; desenvolver parcerias para tornar a escola um espaço de oportunidade para a comunidade; dentre outras que potencializem o sentimento de pertencimento.

O Referencial Curricular Gaúcho propõe estratégias que se efetivam em ações pautadas pelo diálogo, pela escuta, pelo compartilhamento, pela atenção às emoções e sentimentos das famílias e pelo respeito ao ponto de vista do outro. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 89), “[...] para que a escola tenha sentido na vida das crianças e dos jovens, é preciso que ela seja construída a partir dos signos específicos de cada comunidade integrada aos significados mais amplos da cultura universal”.

Referente a este aspecto, aponta-se a importância de a escola entender-se como espaço de garantia dos direitos básicos dos seus estudantes. A proteção integral da criança tem, conforme legislação vigente, papel importante na articulação entre família e escola, visto a responsabilidade que os profissionais da educação assumem no que diz respeito ao compromisso desenvolvimento integral da criança.

Sendo assim, é preciso reforçar junto às famílias suas obrigações, objetivando assegurar as necessidades básicas das crianças, tais como saúde, alimentação e higiene, zelando pela sua integridade física, cognitiva, psicológica.

## 6.8. DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Os direitos de aprendizagem, elencados para a Etapa da Educação Infantil na BNCC, demarcam a importância dos eixos estruturantes do currículo. Tendo em vista os eixos que conduzem as práticas pedagógicas – **interações e brincadeira** – e as competências Gerais da Educação Básica propostas pela BNCC – **conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania** – são especificados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – **conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se** – que visam assegurar na educação Infantil o desenvolvimento integral da criança.

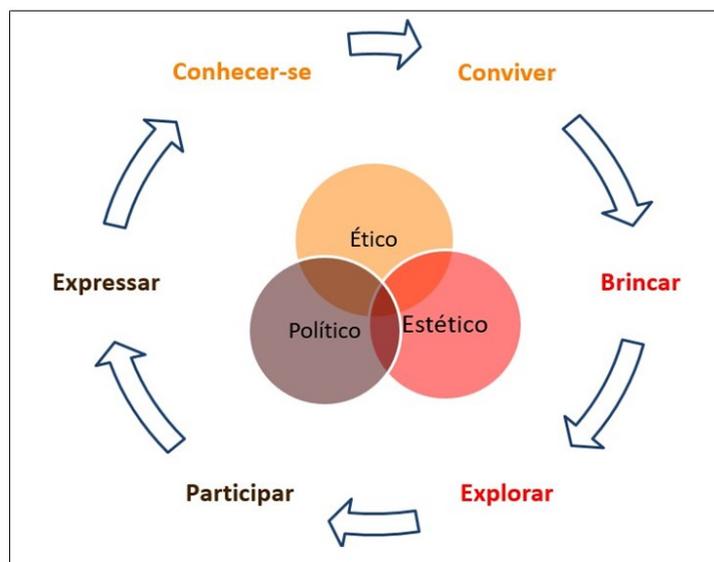
A perspectiva do trabalho por meio da organização dos direitos de aprendizagem dialoga com os princípios já legitimados nas DCNEI, quais sejam:

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

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

**III – Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.16)

Esses princípios devem orientar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições que atendem Educação Infantil no território Riograndino, bem como garantir o direito à proteção, à saúde, à liberdade, a confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, conforme estabelecido nas DCNEI.



Fonte: 2018, Referencial Curricular Gaúcho  
Adaptação do movimento todos pela base

Os princípios – **ético, político e estético** – devem contemplar as especificidades na busca pela garantia de direito de todas as crianças para que possam aprender a:

#### DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar, cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar, ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elemento da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades,

emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Esses direitos derivam dos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:



Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Riograndino afirma que os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento promovidos dentro do espaço escolar visam garantir que cada criança tenha oportunidade de “**APRENDER a APRENDER**”, no contexto de cada um dos seis direitos, conforme explicitados.

✓ **CONVIVER:** direito adquirido pela criança desde seu nascimento, no entanto, é importante compreender que o direito a conviver, proposto no âmbito escolar, assume a responsabilidade diferente do conviver vivenciado no âmbito familiar, ou seja, aprender a conviver implica experiências coletivas, democráticas, em contato com diferentes culturas e regras, com diferentes idades, entre adultos e crianças, crianças e crianças. Não é um processo natural, mas um processo que precisa ser oportunizado.

✓ Aprender a **BRINCAR** na Educação Infantil é um dos direitos que precisa ser valorizado pelos profissionais que atendem essa Etapa, tão importante quanto os demais direitos, uma vez que é brincando que a criança experimenta diferentes mundos.

O Brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo a criança deslocar-se na realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros, pai, mãe, cavalheiro, bruxa, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... são tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelo significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas e de outras perspectivas (BORBA, 2009, p. 66).

O brincar é ação principal na Educação infantil, por meio dele a criança descobre diferentes maneiras de interpretar e viver o mundo. É a partir das diferentes brincadeiras, dos diferentes brinquedos, que a criança desenvolve suas potencialidades. Aprender a brincar exige paciência, tempo e movimentos que oportunizem a experiência da brincadeira de forma a favorecer as melhores vivências e aprendizados da infância.

✓ No que diz respeito a PARTICIPAR, é importante destacar que, no âmbito da BNCC, ele se apresenta como um diferencial, uma vez que propõe uma nova forma de envolvimento da criança no contexto escolar. Para que ela APRENDA a participar, é necessário envolvê-la em todos os momentos do planejamento, tanto da instituição quanto do cotidiano da sala de aula, ou seja, participar ativamente implica oportunizar que a criança faça escolhas no que se refere as suas rotinas, tempos, espaços, materiais, relações. É aprender que participar é um ato democrático e coletivo.

✓ O direito de EXPLORAR é mais do que permitir que a criança manuseie. Explorar envolve a experiência por meio de diferentes sentidos. Há muitas maneiras de fazê-lo, há de se considerar as peculiaridades de cada criança, a sua faixa etária, o que é específico para o desenvolvimento de cada idade. A partir da experiência com diversificados elementos e linguagens,

explorando diferentes sons, texturas, gestos, movimentos, histórias, elementos da natureza, a criança conhece e compreende o mundo.

✓ EXPRESSAR é entendido também como um importante direito que garante o uso das diferentes linguagens na Educação Infantil. Expressar-se no espaço escolar refere-se a desenvolver a capacidade crítica, dialógica, sensível, que vai envolver as necessidades, sentimentos e emoções das crianças, através da ampliação das suas possibilidades de expressão. APRENDER a se expressar implica condições para que a criança possa, por meio das experiências, desenvolver-se gradativamente.

✓ APRENDER a CONHECER-SE é um direito que perpassa os demais direitos, uma vez que ele está atrelado às diversas vivências e experiências oportunizadas na escola, uma vez que possibilita a criança se perceber, a se conhecer e conhecer o outro. Assim, reconhece, suas necessidades, sentimentos, desejos, o que a diferencia e a torna singular, no intuito de valorizar suas próprias características e preferências. Conhecer-se requer o respeito a sua individualidade e ao seu jeito de ser, por meio das diversas oportunidades de interações.

## 6.9. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Ao visar a consolidação dos direitos de aprendizagem a BNCC apresenta em sua estrutura a organização por campos de experiências na Etapa da Educação Infantil. Entende-se que estes campos provocam a (re)organização dos currículos escolares das instituições, bem como o repensar sobre as formas de sistematização do planejamento do professor, ações estas que vislumbram além da garantia de direitos da criança, seu desenvolvimento integral.

Os campos de experiências apresentam definições que visam romper concepções disciplinares e fragmentadas, pois buscam promover uma articulação entre eles. Compreende-se que, a partir da implementação dos **Campos de Experiências**, cada instituição deve possibilitar a renovação das práticas.

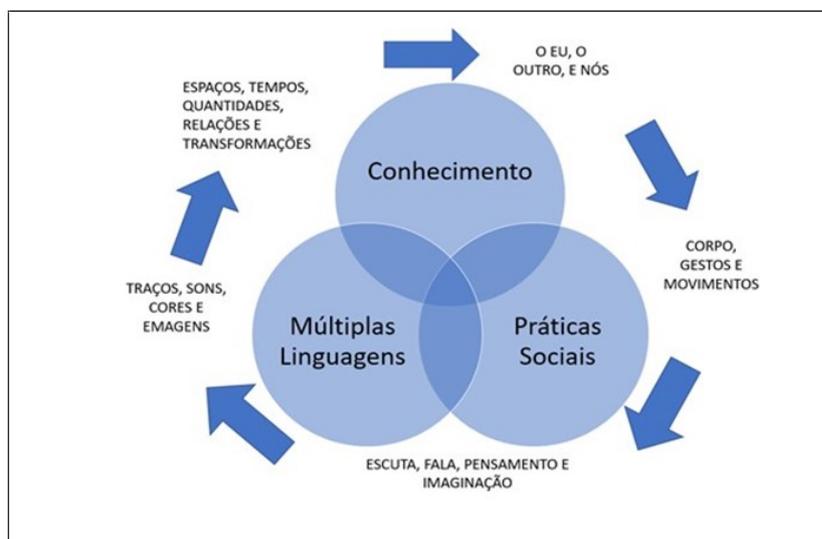
Considera-se que, na educação infantil, tanto em contexto local, estadual ou nacional, muitas práticas ainda se distanciam do que as próprias DCNEI propõem, quando não estão articuladas aos eixos das interações e brincadeiras, colocando-se muitas vezes de maneira preparatória para uma etapa que virá. Demarca-se, no Referencial Curricular Riograndino, que é indispensável romper com a perspectiva do “vir a ser” na Etapa da Educação Infantil, que envolvem práticas preparatórias, desarticuladas com os eixos norteadores do currículo para esta Etapa.

É preciso assim, considerar, tanto na organização do currículo da instituição, como nas escolhas metodológicas, bem como nas propostas de trabalho do docente, que cada criança tem o direito a viver experiências educativas que produzam significado, afinal ela é um sujeito que constrói sentidos, por meio das experiências que lhe são oportunizadas.

Ressalta-se ainda que, a proposta de estrutura, por meio dos campos de experiências, além de centrar na criança o direito a educação, oportuniza três importantes elementos: as múltiplas linguagens, a dimensão do conhecimento e as práticas culturais. Sobre esse aspecto, Fochi destaca que

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade (2015, p.221).

Os saberes expressados nos Campos de Experiências – **O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – constituem um “[...] arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).



Fonte: Referencial Curricular Gaúcho/adaptação movimento pela base

Cabe destacar que a organização por meio de campos de experiências já era possibilidade pautada no Parecer 20 das DCNEI, ao indicar que os currículos poderiam ser organizados a partir de eixos, campos ou módulos de experiência. Também, é pautado nas concepções dos currículos desenvolvidos na Itália (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Assim, essa forma de estruturação que a BNCC apresenta – direitos, campos de experiência e objetivos de aprendizagem – propicia também uma dinâmica de organização do currículo do território e de cada instituição de ensino. A proposta de trabalho orientada pelos campos de experiência

perpassa a concepção de criança como criadora, autora e capaz, ao garantir seu direito a infância.

Nessa perspectiva, dialoga também com a intencionalidade que cada instituição possui, quando oportuniza a criança a descobrir-se, envolta nas relações com adultos e crianças e na relação indissociável entre cuidar e educar, adquirindo bases do conhecimento.

Ao pensar o significado de experiência no contexto escolar, Fochi (2015, p. 222) afirma que “[...] uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente”, sendo assim, ela é o ponto de partida para produção de sentidos pessoais e coletivos, para efetivação do aprendizado. Bondía (2002, p.21) também contribui ao definir que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Assim, torna-se importante pensar e propor as aprendizagens do espaço escolar ao considerar-se a escola como esse universo que transborda possibilidades de “experiências”, oportunidades de encontros “tocos” e de produção de sentidos as crianças.

Na sequência, apresenta-se, como cada **direito de aprendizagem** se organiza dentro de **cada campo de experiência** no arranjo curricular do território Riograndino.

	EU O OUTRO E NÓS	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
<b>CONVIVER</b>	com crianças e adultos, reconhecendo e respeitando as diversidades, diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião.	com crianças e adultos experimentando as diferentes linguagens corporais, ampliando o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças entre as pessoas.	com crianças e adultos vivenciando diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas.	com crianças e adultos expressando, por meio das múltiplas linguagens, seu modo de pensar, imaginar, sentir, dialogar e conhecer, respeitando as diferentes formas de expressão e compreensão.	com crianças e adultos investigando o mundo, ampliando os conhecimentos relacionados ao patrimônio científico, ambiental e tecnológico.

<b>BRINCAR</b>	cotidianamente com crianças e adultos desenvolvendo sua imaginação e solidariedade.	com as potencialidades de seu corpo e as possibilidades de vivenciar o espaço individual e coletivamente.	com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos e materiais, desenvolvendo a autoria individual e coletiva, e o senso crítico e estético.	em diferentes espaços e tempos com diversificado repertório literário, ampliando suas experiências emocionais, sensoriais, sociais expressivas e cognitivas.	com materiais, objetos e elementos da natureza, instigando a exploração, a curiosidade, a imaginação, a investigação, incentivando a prática da pesquisa.
<b>EXPLORAR</b>	diferentes formas de interagir com crianças e adultos, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação a si e ao outro.	progressivamente a corporeidade, ampliando repertório de movimentos, percebendo suas potencialidades e seus limites, descobrindo o espaço com o corpo.	variadas possibilidades e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos.	gestos, sons, imagens, escritas, e demais recursos, ampliando e enriquecendo seu vocabulário e outras formas de expressão.	características do mundo natural, social, cultural e científico, compreendendo gradualmente às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
<b>PARTICIPAR</b>	de diferentes relações sociais e culturais, das situações do cotidiano, tanto do planejamento da gestão da escola quanto das atividades propostas pelo educador, decidindo e se posicionando na escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes.	com progressiva autonomia de situações que envolvam práticas corporais e os cuidados com o corpo, respeitando as singularidades e diferenças.	de decisões e ações relativas à organização do tempo, espaço e ambiente, das construções, manifestações e apreciações artísticas, através das múltiplas linguagens, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal.	de vivências do cotidiano que envolvam experiências de escuta e diálogo, desenvolvendo a expressão, imaginação, criação, comunicação e organização do pensamento e das ideias, ampliando o acesso aos conhecimentos científicos sociais e culturais.	de propostas de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração e instrumentos de registro e comunicação.
<b>EXPRESSAR</b>	às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões,	por meio da linguagem corporal suas emoções, sentimentos e desejos, promovendo a gradual emancipação e liberdade.	suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias sobre as diferentes culturas, através da experiência com as múltiplas linguagens.	através de situações comunicativas cotidianas seus sentimentos, ideias, percepções, desejos, com as pessoas com as quais interage, de forma a sentir-se	suas observações, explicações e representações sobre objetos, características do ambiente, seres vivos, fenômenos da natureza e socioculturais.

	questionamento reconhecendo e respeitando as diferenças que nos constituem como seres humanos.			segura e acolhida, respeitando a individualidade de cada um.	
<b>CONHECER-SE</b>	desenvolvendo sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.	nas diversas oportunidades de interações e brincadeiras explorando as potencialidades do seu corpo.	no contato com experiências artísticas e culturais, percebendo suas preferências, interesses, afinidades, desgostos, traçando seu próprio percurso criativo, sendo respeitado e respeitando o outro.	e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.	ampliando seu repertório científico, tecnológico e de raciocínio lógico fortalecendo sua autonomia através da indagação, experimentação e formulação de hipóteses acerca do mundo e de si mesmas.

Nessa visualização, é possível perceber todos os direitos por campos de experiência, de modo a favorecer a dinamicidade do diálogo e a interlocução entre os mesmos, lembra-se que a articulação entre esses, no cotidiano da Educação Infantil, é o que fará sentido na educação promovida em cada instituição escolar. Fochi (2015) esclarece que os campos de experiências, considerados como espaço da ação humana abrigam o comportamento lúdico, e, assim, torna-se imprescindível a organização de contextos que favoreçam o acesso a um repertório diversificado.

As aprendizagens propostas para essa Etapa, tomadas pelos eixos das interações e brincadeiras, buscam efetivar as experiências contextualizadas no Referencial Curricular Riograndino, por meio dos direitos de aprendizagem, promovidas na exploração dos diferentes campos de experiência, assegurados nos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**.

Os objetivos de aprendizagem estão organizados, por meio dos campos de experiências, divididos por três grupos etários – **bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas** – que indicam possibilidades de

aprendizagens. Salieta-se que esses objetivos não devem ser considerados de forma rígida, já que há diferentes ritmos e interesses, na vida e no desenvolvimento das crianças, bem como uma complexidade e pluralidade nas formas que elas aprendem, as quais precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas. Esse arranjo curricular não modifica a forma de organização dos grupos etários, já desenvolvida no município e em cada instituição, conforme previsto na BNCC e no RCG.

Portanto, compreende-se que analisar a integralidade das ações que envolvem as práticas pedagógicas no espaço da infância é essencial. Tanto os direitos de aprendizagem, quanto os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem não podem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma isolada, fragmentada, disciplinar.

A seguir, dialoga-se sobre cada um dos campos de experiências, conforme a indicação de suas ementas, propostas pela BNCC, bem como abordam-se os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o território Riograndino.

## **CAMPO DE EXPERIÊNCIA EU, O OUTRO E NÓS**

### **Contextualização da BNCC**

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

## Direitos do campo de experiência eu, o outro e nós

CONVIVER	BRINCAR	EXPLORAR	PARTICIPAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
com crianças e adultos, reconhecendo e respeitando as diversidades, diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e religião.	cotidianamente com crianças e adultos desenvolvendo sua imaginação e solidariedade.	diferentes formas de interagir com crianças e adultos, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação a si e ao outro.	de diferentes relações sociais e culturais, das situações do cotidiano, tanto do planejamento da gestão da escola quanto das atividades propostas pelo educador, decidindo e se posicionando na escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes.	às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, reconhecendo e respeitando as diferenças que nos constituem como seres humanos.	desenvolvendo sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

## Objetivos campo de experiência eu, o outro e nós

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças bem Pequenas	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas
 Envolver-se nos acontecimentos do cotidiano, a partir das interações e brincadeiras com seus pares, crianças de outras faixas etárias e os	 Relacionar-se com crianças e adultos em diferentes contextos e situações do cotidiano de forma respeitosa e solidária aos sentimentos e	 Demonstrar empatia pelos outros, percebendo as diferentes emoções de cada ser humano, a importância da amizade, da confiança, do respeito à diversidade, gerenciando progressivamente situações de frustração, expressando seus sentimentos e desejos através de diferentes formas de comunicação.

01	adultos.	<p>emoções dos mesmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Participar de decisões coletivas, compreendendo progressivamente a escolha da maioria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Envolver-se em decisões coletivas, respeitando a escolha da maioria.</li> <li>✚ Conhecer os integrantes das famílias de seu grupo de convivência, percebendo e respeitando as diversidades socioculturais, ampliando o conhecimento do outro e da comunidade em que vive.</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolver a linguagem corporal, a atenção e a curiosidade, a partir das experiências com o próprio corpo, os objetos e o espaço em que está inserido, expressando suas necessidades e interesses.</li> <li>✚ Vivenciar situações desafiadoras conquistando progressiva autonomia considerando suas especificidades, em momentos de alimentação, higiene e cuidado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Demonstrar confiança nas ações cotidianas desenvolvendo uma imagem positiva de si, expressando suas necessidades e sensações em busca do seu bem estar.</li> <li>✚ Vivenciar a elaboração de combinados construídos coletivamente.</li> <li>✚ Experimentar situações desafiadoras conquistando progressiva autonomia em momentos de alimentação, higiene e cuidado.</li> <li>✚ Vivenciar, nos momentos de refeição o manuseio de utensílios como colher, garfo e faca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar um processo gradativo de conquista de sua autonomia, de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas limitações, interagindo com diferentes pessoas.</li> <li>✚ Compreender e respeitar as regras de convivência da sociedade e participar da elaboração de combinados construídos coletivamente.</li> <li>✚ Buscar resolver conflitos de forma autônoma respeitando o outro, buscando orientação do adulto quando necessário.</li> <li>✚ Perceber sua capacidade de realizar atividades de vida diária de forma autônoma, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Experimentar situações do cotidiano,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conviver com seus pares, com crianças de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolver relações interpessoais participando, cooperando e compartilhando com crianças e adultos</li> </ul>

03	envolvendo-se em brincadeiras que proporcionem o compartilhar de materiais, objetos, brinquedos e espaços com outras crianças e adultos.	diferentes idades e adultos, compartilhando espaços e objetos.	de forma autônoma.
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comunicar-se com outros bebês, crianças de outras faixas etárias e com adultos, fazendo uso de diferentes formas de comunicação, buscando contato, atenção e prolongamento das situações de interação.</li> <li>✚ Vivenciar o processo de inserção que respeite o seu tempo e oportunize o seu acolhimento, bem estar e pertencimento ao espaço.</li> <li>✚ Sentir-se acolhido e seguro nas situações de interação e cuidados pessoais, através da escuta e observação do adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comunicar-se com crianças e adultos, fazendo uso de diferentes formas de comunicação, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</li> <li>✚ Participar do processo de inserção e/ou continuidade, comunicando seus sentimentos e necessidades, sentindo-se acolhido e incentivado ao acolhimento.</li> <li>✚ Vivenciar momentos cotidianamente de fala e escuta, relatando situações e fatos vividos, ampliando seu vocabulário e as relações de respeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Comunicar-se, compreendendo a importância de respeitar o outro e de também se colocar no lugar dele, percebendo através de diversas situações cotidianas que a maneira de pensar e agir é diferente entre as pessoas.</li> <li>✚ Acolher e ser acolhido durante o processo de inserção e/ou continuidade, expressando seus sentimentos e necessidades, envolvendo-se com progressiva autonomia.</li> <li>✚ Desenvolver progressivamente relações de amizade e diálogo, demonstrando sentimento de afeto, reconhecendo e respeitando diferentes emoções em si mesmo e nos outros.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Perceber o próprio corpo e suas potencialidades, expressando suas sensações nos acontecimentos do cotidiano.</li> <li>✚ Construir relações de vínculos com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Perceber e respeitar o seu corpo, manifestando interesses e necessidades.</li> <li>✚ Perceber e respeitar as características de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos vivenciados na escola.</li> <li>✚ Respeitar às diferenças físicas, culturais, étnico-raciais e de gênero, percebendo as individualidades e potencialidades de cada ser humano.</li> <li>✚ Ser autônomo progressivamente nas situações relacionadas às suas</li> </ul>

05	<p>seus pares, demais crianças e adultos, manifestando interesses e necessidades, através de diferentes formas de expressar-se e comunicar-se.</p> <p>✚ Envolver-se com progressiva autonomia, sendo assegurado o respeito ao seu tempo, nas situações relacionadas à sua alimentação, sono, descanso e higiene.</p>	<p>seu corpo e do corpo do outro (crianças e adultos),</p> <p>✚ Demonstrar progressiva autonomia nas situações relacionadas à sua alimentação, sono, descanso e higiene.</p>	<p>necessidades fisiológicas.</p>
06	<p>✚ Interagir com crianças e adultos, enriquecendo os conhecimentos através das vivências coletivas do ambiente escolar.</p>	<p>✚ Respeitar gradativamente regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras, participando da construção de combinados coletivos.</p> <p>✚ Sentir-se pertencente aos espaços-ambientes da escola, explorando e participando, cotidianamente dos mesmos (como refeitório, pátio, biblioteca, praça, ginásio assim como demais espaços).</p>	<p>✚ Conhecer, respeitar e expressar ideias e sentimentos sobre diferentes culturas.</p> <p>✚ Explorar e participar com autonomia dos espaços da escola (como refeitório, pátio, biblioteca, praça, ginásio assim como demais espaços).</p> <p>✚ Construir sua identidade social, pessoal e cultural a partir do olhar crítico sobre diferentes realidades culturais.</p>
07	<p>✚ Compreender progressivamente a intervenção de adultos e crianças nos conflitos vivenciados.</p>	<p>✚ Criar estratégias, para a resolução dos conflitos, com a mediação do adulto quando necessária, a fim de solucioná-los, ampliando progressivamente sua autonomia.</p>	<p>✚ Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações, com a mediação do adulto, quando necessária, a fim de solucioná-los, ampliando sua autonomia.</p>

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

### Contextualização da BNCC

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes Manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.41)

## Direitos do campo de corpo, gestos e movimentos

CONVIVER	BRINCAR	EXPLORAR	PARTICIPAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
com crianças e adultos experimentando as diferentes linguagens corporais, ampliando o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças entre as pessoas.	com as potencialidades de seu corpo e as possibilidades de vivenciar o espaço individual e coletivamente.	progressivamente a corporeidade, ampliando repertório de movimentos, percebendo suas potencialidades e seus limites, descobrindo o espaço com o corpo.	com progressiva autonomia de situações que envolvam práticas corporais e os cuidados com o corpo, respeitando as singularidades e diferenças.	por meio da linguagem corporal suas emoções, sentimentos e desejos, promovendo a gradual emancipação e liberdade.	nas diversas oportunidades de interações e brincadeiras explorando as potencialidades do seu corpo.

## Objetivos de aprendizagem Campo Corpo, Gestos e Movimentos

Objetivos corpo, gestos e movimentos		
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças bem Pequenas	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Demonstrar suas emoções, necessidades e desejos a partir dos movimentos progressivos do próprio corpo, criando hipóteses, reconhecendo suas potencialidades e limitações de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Experienciar por meio de seu corpo brincadeiras, jogos, cantigas, danças, músicas e histórias da cultura regional e local.</li> <li>✚ Explorar o mundo por meio da linguagem corporal brincando com materiais naturais, (tocos, pedras, folhas, água, areia, terra), com utensílios e brinquedos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Expressar por meio de seu corpo sentimentos, sensações e emoções, nas interações e brincadeiras, através das múltiplas linguagens, ampliando seu repertório e sua cultura.</li> <li>✚ Explorar e potencializar suas possibilidades corporais, favorecendo a autonomia e o</li> </ul>

01	<p>forma autônoma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Brincar e interagir livremente, exercendo autonomia de fazer escolhas.</li> <li>✚ Vivenciar experiências com água, terra, areia, palha, barro e outros elementos naturais.</li> </ul>	<p>produzidos com materiais reais (chaleiras, painéis, colheres de pau, latas) e típicos da cultura local.</p>	<p>reconhecimento de seu corpo, contribuindo com atitudes de cooperação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Envolver-se em brincadeiras manipulando e explorando objetos naturais e reais de forma espontânea, potencializando sua criatividade nas situações do “faz-de-conta”.</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Brincar com o próprio corpo e envolver-se nas brincadeiras, construindo estratégias para movimentar-se e deslocar-se no espaço, a fim de fazer suas próprias escolhas, de acordo com seu tempo;</li> <li>✚ Experimentar diferentes espaços/ambientes acolhedores que instigam a curiosidade, percebendo as posições mais agradáveis para manipular os objetos com tranquilidade.</li> <li>✚ Interagir com os movimentos de outros bebês ou adultos nas situações de jogos e brincadeiras, criando suas próprias ações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Participar de atividades e brincadeiras que possibilitem os movimentos corporais, apropriando-se gradativamente das noções de tempo e espaço.</li> <li>✚ Brincar cotidianamente, em contato com a natureza e em ambientes pensados para sua faixa etária.</li> <li>✚ Experimentar formas de deslocamento de seu corpo em espaços internos e externos explorando desafios oferecidos pelo mesmo com progressiva autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Compreender através de múltiplas experiências o uso de seu corpo, reconhecendo suas limitações e possibilidades.</li> <li>✚ Explorar e brincar em diferentes espaços, no contato com a natureza e em demais ambientes.</li> <li>✚ Experimentar diferentes formas de movimentação de seu corpo em espaços internos e externos, participando de passeios aos arredores da escola, ampliando o conhecimento e noção de pertencimento ao bairro e a sua comunidade.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Produzir e reproduzir gestos e movimentos, percebendo seu corpo em relação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Explorar posturas e movimentos corporais por meio de atividades lúdicas e significativas utilizando diferentes materiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Criar espontaneamente movimentos, gestos e mímicas em brincadeiras, jogose diferentes atividades artísticas.</li> </ul>

03	<p>ao espaço, encontrando estratégias para realizar determinada ação, de maneira autônoma e espontânea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Dançar livremente ao som de músicas de diferentes gêneros.</li> <li>✚ Participar dos momentos de narrativas ou leitura de histórias, envolvendo-se nas expressões e gestos.</li> </ul>	<p>(cordas, panos, tocos, cones, caixas, bambóles, bastões, balões) e espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar momentos de dança e relaxamento de forma individual e ou no contato com o outro e em grupo.</li> <li>✚ Interagir através de movimentos corporais nos momentos de narrativas ou leitura de histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar brincadeiras tradicionais como forma de resgate cultural e expressão do próprio corpo.</li> <li>✚ Explorar através da dança diversas formas de interação com os diferentes ritmos musicais.</li> <li>✚ Expressar-se através da linguagem corporal contribuindo nos momentos de contação de histórias.</li> </ul>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Envolver-se participando com progressiva autonomia em momentos de cuidados com seu corpo.</li> <li>✚ Reconhecer as pessoas com quem convive no cotidiano da escola, estabelecendo uma relação de confiança e segurança nas situações troca e interação, desenvolvendo atitudes de respeito ao seu corpo e ao do outro.</li> <li>✚ Buscar auxílio quando sentir algum desconforto ou desprazer, relacionados à ampliação dos vínculos e expressões de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo, solicitando o auxílio do adulto quando necessário.</li> <li>✚ Manifestar suas preferências por determinados alimentos nos momentos de refeição, bem como demonstrar interesse por novos.</li> <li>✚ Participar na organização e dos espaços coletivos, na hora da alimentação, da brincadeira e da higiene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Cuidar de si progressivamente de forma autônoma em busca de conforto e bem estar.</li> <li>✚ Servir-se e alimentar-se gradativamente, exercendo sua autonomia e capacidade de escolha diante de seus desejos e gostos.</li> <li>✚ Colaborar na organização e manutenção dos espaços coletivos, na hora da alimentação, da brincadeira e da higiene.</li> </ul>

	suas necessidades.		
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar momentos de exploração de materiais distintos (metal, madeira, plástico, entre outros), ampliando as possibilidades de manuseio e criação.</li> <li>✚ Ampliar as suas possibilidades no que diz respeito aos movimentos de preensão, pegar, amassar, empilhar, montar, encaixar, mover, lançar, interagir com objetos de diferentes formas, cores, pesos, texturas, tamanhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ampliar as experiências manuais a partir de atividades e brincadeiras que envolvam o desenho, pintura, modelagem e colagem através do uso de materiais diversificados como carvão, argila, areia, folhas, sementes, corantes naturais entre outros.</li> <li>✚ Utilizar a linguagem corporal por meio de gestos posturas e ritmos para expressar-se e comunicar-se favorecendo as interações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Experienciar atividades manuais como o desenho, a pintura, a modelagem e a colagem, utilizando materiais diversificados como carvão, argila, areia, folhas, sementes, corantes naturais entre outros.</li> <li>✚ Brincar e construir brinquedos com materiais diversificados, de diferentes pesos, formas, tamanhos, espessuras, texturas, que potencializem a descoberta, a criatividade e a interação, favorecendo a compreensão de suas habilidades e de suas limitações, superando-se cotidianamente se assim for seu desejo.</li> <li>✚ Vivenciar experiências corporais a partir da exploração de elementos como a luz, a sombra, o vento, a água, a terra, entre outros.</li> </ul>

### CAMPO DE EXPERIÊNCIA TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

#### Contextualização da BNCC

Conviver com diferentes manifestações artísticas, Culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

## DIREITOS DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

CONVIVER	BRINCAR	EXPLORAR	PARTICIPAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
com crianças e adultos vivenciando diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas	com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos e materiais, desenvolvendo a autoria individual e coletiva, e o senso crítico e estético.	variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos	de decisões e ações relativas à organização do tempo, espaço e ambiente, das construções, manifestações e apreciações artísticas, através das múltiplas linguagens, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal	suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias sobre as diferentes culturas, através da experiência com as múltiplas linguagens.	no contato com experiências artísticas e culturais, percebendo suas preferências, interesses, afinidades, desgostos, traçando seu próprio percurso criativo, sendo respeitado e respeitando o outro

## OBJETIVOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS (TS)			
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças bem Pequenas	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Brincar com os elementos da natureza nos espaços internos e externos da escola percebendo tons, formas, cheiros e sons produzidos pelo corpo e pelos diferentes materiais.</li> <li>✚ Explorar o corpo, diferentes materialidades e fontes sonoras cotidianas, através das interações, brincadeiras e vivências culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Confeccionar objetos para exploração sonora, a partir de materiais diversos, para brincar, acompanhar músicas e danças do repertório cultural regional, local.</li> <li>✚ Criar sons a partir do próprio corpo e através das interações com seus pares.</li> <li>✚ - Apreciar diferentes gêneros musicais além dos convencionalmente utilizados ampliando o repertório infantil de músicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Brincar com a diversidade de sons oriundos de materiais diversos (utensílios domésticos, elementos da natureza, instrumentos musicais e outros objetos).</li> <li>✚ Vivenciar experiências musicais através do manuseio e confecção de diferentes instrumentos.</li> <li>✚ Cantar canções de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, acompanhando e produzindo músicas e reconhecendo também os sons da natureza.</li> <li>✚ Produzir sons com o corpo,</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Compor músicas utilizando diferentes instrumentos e objetos bem como acompanhar com ritmo músicas e canções.</li> </ul>	<p>(palmas, pés, estalos, assovios, sopros), reconhecendo suas diversas possibilidades.</p>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Utilizar-se do corpo, experimentando com autonomia o contato com diferentes cores, texturas, densidades, formatos, modelagens, a fim de construir seus próprios traços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Expressar-se artisticamente explorando materiais diversos (tinta, aquarela, carvão, giz, lápis, papel, argila, massa de modelar, entre outros).</li> <li>✚ Produzir construções e objetos tridimensionais brincando com materiais diversos, tanto naturais (tocos, pedras, f olhas, sementes, areia, b arro) como industrializados (potes, caixas, tampas, tecidos), para montar, encaixar, empilhar.</li> <li>✚ Visualizar e apreciar as próprias produções na sala referência, nos espaços da escola e também no entorno da mesma (comunidade escolar).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Expressar-se livremente por meio das múltiplas linguagens e experiências criando produções bidimensionais e tridimensionais.</li> <li>✚ Vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens como a pintura, a modelagem, a colagem, a fotografia, criando suas produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria coletiva e individual.</li> <li>✚ Compor os espaços da sala de aula e/ou da escola com suas produções de forma participativa e democrática.</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Envolver-se nas situações cotidianas que convidem a criar sons com o corpo e/ou objetos/ instrumentos ao escutar e improvisar músicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolver a sensibilidade e a percepção de sonoridades diversas, reconhecendo e (re)produzindo sons da natureza (canto de pássaros, sons de animais, barulho do vento e da chuva), sons da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, produzidos por máquinas e objetos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar as qualidades e potencialidades do som e da voz (timbre, intensidade, duração, altura), utilizando-as para potencializar a oralidade.</li> </ul>

## CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

### Contextualização da BNCC

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. Propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

### DIREITOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA

CONVIVER	BRINCAR	EXPLORAR	PARTICIPAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
com crianças e adultos expressando, através das múltiplas linguagens, seu modo de	em diferentes espaços e tempos com diversificado repertório literário,	gestos, sons, imagens, escritas, e demais recursos, ampliando e enriquecendo	de vivências do cotidiano que envolvam experiências de escuta e diálogo, desenvolvendo a expressão,	através de situações comunicativas cotidianas seus sentimentos, ideias, percepções, desejos, com as	e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos,

pensar, imaginar, sentir, dialogar e conhecer, respeitando as diferentes formas de expressão e compreensão.	ampliando suas experiências emocionais, sensoriais, sociais expressivas e cognitivas.	seu vocabulário e outras formas de expressão.	imaginação, criação, comunicação e organização do pensamento e das ideias,  ampliando o acesso aos conhecimentos científicos sociais e culturais.	pessoas com as quais interage, de forma a sentir-se segura e acolhida, respeitando a individualidade de cada um.	desenvolvendo sua imaginação e criatividade.
---	---	---	---	--	--

## OBJETIVOS CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

<b>Escuta fala pensamento e imaginação</b>			
	<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças bem Pequenas</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas</b>
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reconhecer a si e ao outro, por meio da comunicação oral e visual, a partir das vivências cotidianas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conversar com crianças e adultos em diferentes situações cotidianas, expressando suas necessidades, opiniões, pensamentos, preferências.</li> <li>✚ Desenvolver o interesse por escutar relatos de seus colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, do desenho e das experiências de escrita (escrita espontânea partindo de seu interesse e de suas hipóteses).</li> <li>✚ Conhecer diferentes culturas expressando suas opiniões e seus sentimentos.</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Participar e interagir com autonomia dos momentos que envolvam a música e a literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Divertir-se criando diferentes sons e combinações, através de rimas, de imitações e de entonações dos personagens de histórias e de músicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conhecer, explorar, recontar e criar brincadeiras cantadas, poemas, parlendas, cantigas folclóricas, declamações, trava-línguas e canções (dentre outras possibilidades), inventando rimas, alterações, ritmos e melodias.</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Experimentar a literatura, através das histórias lidas ou contadas, percebendo as ilustrações, apropriando-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Interagir com protagonismo criando e complementando histórias oralmente, utilizando recursos de imagens, fantoches, adereços, dramatização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Manusear e compreender gradativamente a função de diferentes aportes da cultura escrita (jornal, revista, livros, gibis, entre outros)</li> <li>✚ Relacionar imagens à escrita,</li> </ul>

	das diversas materialidades, ampliando a linguagem oral.		levantando hipóteses de forma espontânea.
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar e manusear os livros, expressando-se de diferentes formas ao interagir com as ilustrações e narrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir com a história narrada, perguntando, questionando e relatando fatos sobre o tema abordado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar histórias ouvidas a partir de sua interpretação.</li> <li>Dramatizar, se for de seu interesse, histórias ouvidas ou criadas através do próprio corpo ou de materiais potencializadores.</li> <li>Decidir coletivamente formas de encenações sobre o entendimento das histórias, usando diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos.</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envolver-se progressivamente, de forma autônoma aos acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, percebendo as variações de entonação, explorando ritmos e sonoridades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compartilhar com adultos e crianças relatos, experiências e vivências significativas de seu cotidiano.</li> <li>Participar de reuniões e/ou assembléias para que decidam os rumos de vivências ou situações cotidianas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar coletivamente história ouvida, reinventando-a, tendo o professor como escriba.</li> <li>Compreender através da escuta de histórias, que a fala representa a escrita.</li> <li>Participar de registros de criação de histórias ou relatos, juntamente com a família, através de desenho e escrita espontânea.</li> <li>Envolver-se nas decisões e escolhas do contexto escolar, através de assembleias e reuniões que promovam a participação democrática.</li> </ul>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar-se usando diferentes formas de comunicação com adultos e crianças, através de movimentos, gestos, balbucios e fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar a oralidade e o vocabulário, criando e contando histórias com base em imagens ou temas sugeridos, através de diferentes recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir suas próprias histórias, orais, desenhadas e/ou escritas espontaneamente, individual ou coletivamente, registrando vivências do cotidiano, destacando fatos significativos a partir de seu entendimento.</li> </ul>
07	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar de forma autônoma, diferentes materiais impressos e audiovisuais,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir com diferentes materiais impressos e audiovisuais, fazendo o uso deles nas interações e brincadeiras, compreendendo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar cotidianamente a escuta de diferentes gêneros textuais, levantando hipóteses sobre os mesmos e sobre a linguagem escrita.</li> </ul>

	fazendo o uso deles nas interações e brincadeiras.	gradativamente seus usos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer obras de artistas da cultura, dentre elas local e regional.</li> </ul>
08	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envolver-se em momentos de escuta de histórias de diferentes gêneros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir a leitura de textos de diversos gêneros, interagindo e ampliando o seu vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecionar livros e textos de sua preferência e interesse para leitura de um adulto ou para sua própria leitura.</li> <li>Acessar livremente diferentes aportes literários no seu cotidiano.</li> <li>Participar da escolha das leituras do cotidiano de forma individual ou coletiva</li> </ul>
09	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar na brincadeira de faz-de-conta, diferentes instrumentos e suportes de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar ideias, sentimentos, histórias, registrando através de desenhos, rabiscos, traços e outras formas de expressão inventadas.</li> <li>Representar o comportamento de leitor, folhando livros para contar histórias para os colegas através das imagens e de sua própria releitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a função social da escrita e brincar com diferentes materiais que permitam a criação de hipóteses.</li> <li>Criar hipóteses em relação à linguagem escrita, a partir de seu próprio nome e de seus colegas</li> <li>Utilizar o seu nome e de seus colegas, por escrito, como recurso de pesquisa para a escrita espontânea, se for de seu interesse.</li> </ul>

## Campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

### Contextualização da BNCC

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes (42 tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição

escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 42-43).

### DIREITOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA

CONVIVER	BRINCAR	EXPLORAR	PARTICIPAR	EXPRESSAR	CONHECER-SE
com crianças e adultos investigando o mundo, ampliando os conhecimentos relacionados ao patrimônio científico, ambiental e tecnológico	com materiais, objetos e elementos da natureza, instigando a exploração, a curiosidade, a imaginação, a investigação, incentivando a prática da pesquisa	características do mundo natural, social, cultural e científico, compreendendo gradualmente e às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	de propostas de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração e instrumentos de registro e comunicação	suas observações, explicações e representações sobre objetos, características do ambiente, seres vivos, fenômenos da natureza e socioculturais.	ampliando seu repertório científico, tecnológico e de raciocínio lógico fortalecendo sua autonomia através da indagação, experimentação e formulação de hipóteses acerca do mundo e de si mesmas.

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (ET)			
	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os Bebês	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças bem Pequenas	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para as Crianças Pequenas
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar os objetos e materiais de diferentes texturas, odores, cores, sabores, gostos e temperaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar materiais de diferentes texturas, massas e tamanhos, percebendo suas características, semelhanças e diferenças, por meio da investigação e da brincadeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer, através da brincadeira livre ou dirigida, relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades, semelhanças e diferenças.</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar situações de contato com a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar, relatar e descrever momentos do cotidiano e fenômenos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experientiar, observar e representar através de variadas linguagens experimentos</li> </ul>

	natureza, despertando interesse e curiosidade pela luz solar, chuva, vento, terra, seres vivos (animais e plantas), experimentando e apropriando-se de diferentes espaços e materiais.	naturais, compreendendo suas transformações e relações de causa e efeito.	envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Explorar o ambiente por meio de seus sentidos, observando, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</li> <li>✚ Participar de brincadeiras com areia, com água, com grama, manifestando curiosidade frente aos elementos da natureza, experimentando-os de acordo com seu interesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Plantar, cuidar, ver crescer, colher, observar e admirar o ciclo de vida de plantas diversas, nos espaços da escola e no entorno.</li> <li>✚ Sentir-se pertencente a todos os espaços da escola de forma a interagir com recursos e elementos oferecidos no ambiente escolar.</li> <li>✚ Compartilhar, com outras crianças e adultos, situações de proteção e cuidado com os animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Participar de projetos de seu interesse explorando diversas fontes de pesquisa, ampliando o conhecimento sobre a natureza, fenômenos e sua conservação, incentivando o levantamento de hipóteses e a construção de argumentos.</li> <li>✚ Manusear e compreender a função de diferentes aportes como subsídio para pesquisa.</li> <li>✚ Sentir-se pertencente ao ambiente experienciando situações de aprendizagens que envolvam as questões ambientais.</li> <li>✚ Participar dos processos que envolvem a plantação, o cuidado, o desenvolvimento e colheita de plantas e hortaliças diversas.</li> <li>✚ Passear pelos arredores da escola e observar seu entorno, ampliando o conhecimento do bairro, identificando suas fragilidades e riquezas, propondo estratégias de transformação quando necessário.</li> </ul>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Usar o corpo para apropriar-se e explorar o espaço, experimentando possibilidades, desafios espaciais, buscando encontrar estratégias para solucioná-los.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Vivenciar as ações e movimentos realizados no espaço e no tempo, compreendendo as relações espaciais e temporais no cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Registrar coletivamente observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens</li> </ul>

05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipular materiais diversos, estruturados e não estruturados, percebendo as diferenças e semelhanças entre eles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar e brincar com coleções de objetos e materiais diversos, naturais e reutilizáveis, explorando semelhanças, diferenças e características.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer objetos e elementos da natureza, de acordo com suas características, semelhanças e diferenças, através da interação e brincadeira.</li> </ul>
06	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar no cotidiano da escola diferentes movimentações e ritmos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar conceitos básicos de tempo através de movimentos corporais, brincadeiras, histórias, deslocamentos nos espaços da escola e nos diferentes momentos do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender conceitos básicos de tempo vivenciados no cotidiano, bem como noções de tempo (antes, agora e depois) e informações cronológicas, como por exemplo as relacionadas a sua data de nascimento.</li> <li>Relatar fatos importantes, através da participação da família ou responsáveis, sobre a sua história de vida e de seus familiares.</li> <li>Compreender e respeitar as características, limitações e possibilidades de cada geração.</li> </ul>
07		<ul style="list-style-type: none"> <li>Contar oralmente através de canções, histórias, jogos, brincadeiras e vivências do cotidiano.</li> <li>Participar da organização e da distribuição de materiais e objetos que fazem parte do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber que os números estão presentes em diferentes contextos e materiais (livros, revistas, cardápios, roupas, calçados, casas), participando, no cotidiano escolar, de situações que promovam a organização e distribuição de materiais e objetos.</li> <li>Participar de brincadeiras e jogos que explorem o raciocínio lógico e a compreensão de quantidades.</li> <li>Vivenciar situações desafiadoras que promovam a participação, reflexão e argumentação sobre a matemática na vida cotidiana.</li> </ul>
08		<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar coletivamente a contagem de materiais, brinquedos, objetos e pessoas presentes no cotidiano.</li> <li>Jogar e participar de brincadeiras que envolvam a contagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a contagem de materiais, brinquedos, objetos, pessoas, entre outros presentes no cotidiano, através das brincadeiras e interações.</li> <li>Brincar com diferentes instrumentos de medição, explorando a sua função, expressando suas investigações, através de variadas linguagens, entre elas gráficos, tabelas e ilustrações.</li> <li>Experenciar noções temporais</li> </ul>

			como dias, semanas, meses e anos, bem como noções espaciais e geográficas do seu contexto.
--	--	--	--

O Referencial Curricular Riograndino organiza-se de forma a possibilitar que cada instituição incorpore suas especificidades culturais e territoriais, a fim de enriquecer as experiências desenvolvidas em seu cotidiano e de fomentar o pertencimento da comunidade que está inserida.

O processo educativo na Educação Infantil legitima-se através de um currículo centrado nas interações e brincadeiras, que constituem este novo arranjo curricular proposto pela BNCC e desafia cada instituição escolar reorganizar suas Propostas Pedagógicas. Aos profissionais que atuam na nessa etapa amplia-se as possibilidades de trabalho, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas.

VERSÃO PRELIMINAR

## 6.10. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA

As instituições de educação são compostas por um coletivo de diferentes profissionais, em consonância com a legislação vigente e a proposta pedagógica da escola. No âmbito da Educação Infantil, esses profissionais constituem um grupo composto por todos que atuam nas relações de cuidar e educar dentro do espaço escolar, com funções distintas, mas dialógicas. Ao considerar que as crianças aprendem pelo exemplo e pela interação, compete a todos o comprometimento com o desenvolvimento integral da criança.

Segundo a Proposta Pedagógica Municipal para a Educação Infantil, os profissionais da Educação:

[...] contribuem na visão que a criança vai construir sobre si e o outro, através das suas práticas, atitudes e formas de interagir e acolher [...] mediando as relações entre elas e o mundo que as cerca, cooperando na compreensão que as crianças fazem do meio social, cultural e ambiental (2015, p.47).

Dentre os profissionais que atuam nesta Etapa, cabe mencionar a importância das auxiliares de Educação Infantil e atendentes, as quais compartilham com os professores e as crianças, experiências e vivências da relação entre cuidar e educar. Assim, há necessidade desses profissionais participarem dos espaços formativos, com objetivo de qualificar a prática educativa.

Com os desafios propostos a partir da normatização da Base nacional Comum Curricular (BNCC), dentre eles, a garantia dos direitos de aprendizagem da criança e o desenvolvimento das dez competências, é fundamental que todos os profissionais da educação estejam envolvidos na reorganização da proposta pedagógica, bem como dos currículos, em busca da efetivação de uma formação integral.

Cabe considerar que a Formação Continuada desses profissionais possibilita a construção de novos sentidos e significados, a ação partilhada e a aproximação de diferentes saberes, que contribuem para a transformação das

ações pedagógicas, processo esse que possibilita articular teoria e prática de forma indissociável.

O encontro coletivo e a possibilidade de refletir sobre teoria e prática constrói uma ação educativa, onde a criança é o centro do processo, com a capacidade de ver o mundo e interagir sobre ele. Os diversos profissionais que estão envolvidos no cotidiano da Educação Infantil precisam pensar e refletir sobre suas práticas, a fim de alcançar a qualidade no atendimento das crianças.

Essas reflexões possibilitam construir um saber que seja coerente com o indissociabilidade de educar e cuidar, concretizando-se nas práticas pedagógicas. Assim, o perfil, as atribuições e a identidade desses profissionais estão em constante construção, sendo fundamental sua valorização e formação continuada. Mais do que possibilitar uma reflexão, a formação possibilita direcionar o grupo de professores, dentro das escolas, para um trabalho que atenda aos objetivos estabelecidos coletivamente.

Na perspectiva da atuação docente, a Proposta Pedagógica Municipal de Educação Infantil (2015, p. 49) ressalta que “[...] trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas nos possibilita encontrar um caminho de possibilidades, descobertas e encantamentos”. É necessário que o professor esteja atento a cada criança e ao grupo, na busca de compreender os significados por elas atribuídos e enriquecer o processo de aprendizagem.

No viés desse entendimento, ser professor de Educação Infantil é uma tarefa que requer, além de formação, um comprometimento e um planejamento que busque favorecer o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, afirma-se a importância da garantia de espaços de formação continuada no contexto de cada escola, visando que os profissionais que atendem essa etapa de ensino possam estudar dialogar, socializar, planejar e avaliar continuamente o trabalho pedagógico.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referencial Curricular Riograndino é um documento que reúne aspectos, princípios e concepções fundamentais no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a fim de assegurar uma proposta curricular que considere as especificidades regionais e locais, expressadas nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e que, principalmente, consolide um currículo que contemple as crianças, as interações e a brincadeira como centro do processo educativo.

É imprescindível destacar que se almeja um currículo que assegure o direito da criança de aprender e de se desenvolver por meio das múltiplas linguagens, articuladas aos Campos de Experiências, organização esta que possibilitará às crianças atribuírem sentidos e significados de si e do mundo.

Nesse sentido, busca-se um currículo que acolha as crianças, suas particularidades, necessidades, anseios, que demarque a sua intencionalidade educativa, expressada nas experiências e vivências cotidianas que envolvam as interações, a ludicidade, a criatividade, o protagonismo e autoria das crianças. Cabe ressaltar a importância do professor nesse processo, sendo fundamental o seu olhar atento, interessado e sensível frente às expectativas, aos desafios e às experiências vivenciadas com as crianças.

Expressa-se nesse documento o compromisso do currículo em construir uma educação para todos e com todos, que considere a diversidade, as diferenças, as desigualdades, a fim de oportunizar igualdade de condições e de participação coletiva nas instituições educativas. Assim, é necessário estabelecer a parceria e o comprometimento entre os professores, responsáveis e crianças, em favor de uma educação democrática e de qualidade.

Ao finalizar este documento, é imprescindível reforçar a importância de cada instituição escolar na consolidação do Referencial Curricular Riograndino para a Educação Infantil, de maneira a integrar nas práticas pedagógicas e cotidianas o cuidado e a educação, assim como os conhecimentos e aprendizagens fundamentais para essa etapa. Dessa maneira, o presente

documento tem o intuito de colaborar na reelaboração das Propostas Político Pedagógicas das instituições escolares, constituindo-se como uma referência curricular do território.

VERSÃO PRELIMINAR

## 8. REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Educação Infantil: para quê, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** São Paulo: Moderna, Coleção Girassol. 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Garça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ª Ed. – Niterói: EdUFF, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente. Lei n. 8.068, de 13/7/1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em 02 out 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 05 de 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf) Acesso em 30 set 2019.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, Leitura Crítica, 2015. p.221-232.

FREINET, C. **As Técnicas de Freinet na Escola Moderna**. Portugal: editora estampa, 1973.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)

Acesso em 02 set 2019

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. A avaliação na educação infantil: do avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **INTERAÇÕES** Nº32 PP. 5-26, 2014.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira, FARIA, Vitória Líbia Barreto (orgs.). **Livro de Estudo**. Módulo IV. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (org). **As Cem Linguagens da Criança**. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo, **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIO GRANDE. Estado do Rio Grande do Sul Prefeitura Municipal do Rio Grande Conselho Municipal de Educação RESOLUÇÃO Nº 040/2016

RIO GRANDE. Secretaria de município da educação. **Proposta pedagógica municipal para a educação infantil**, Rio Grande, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de estado da educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SE/DP, 2018.

SALLES, Fátima; Faria, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais componentes da proposta pedagógica**. 2º ed. São Paulo: Ática, 2012

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhas da 2ª modernidade, 2004. Disponível em <http://peadrecuperação.pbworks.com/w/file/attachment/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acessado em 16 de setembro de 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro/SP, 1(1): 76-88, 2014.