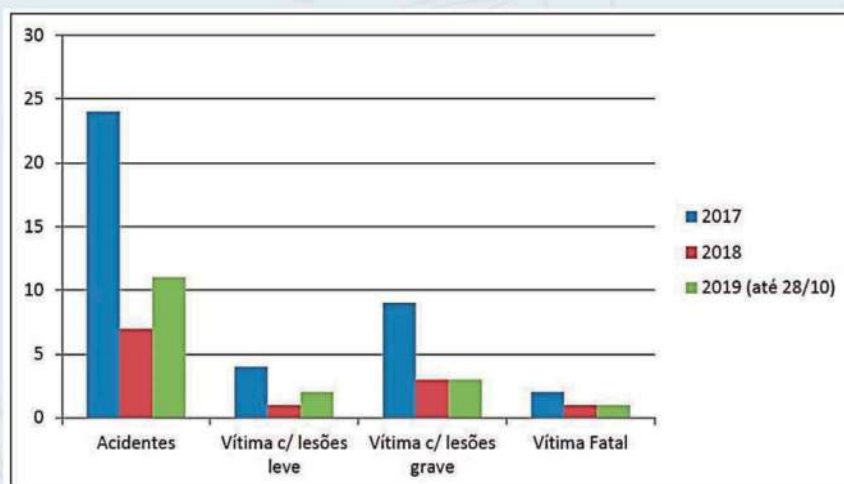




As estatísticas dos acidentes de trânsito e a violência crescem a cada dia, constituindo-se em uma das principais causas de mortes, principalmente entre crianças e jovens, por isso é importante que a sociedade se mobilize, estabelecendo uma consciência coletiva e individual, criando soluções duradouras entre as quais o estabelecimento da Educação para o Trânsito no currículo escolar.

Figura 1



Fonte: PMBA – 30ª CIPM/4ªPel/DPM de Tabocas B. Velho-BA

Figura 2

ANO	2017	2018	2019 (até 28/10)
Acidentes	24	7	11
Vítima c/ lesões leve	4	1	2
Vítima c/ lesões grave	9	3	3
Vítima Fatal	2	1	1

Fonte: PMBA – 30ª CIPM/4ªPel/DPM de Tabocas B. Velho-BA

Entretanto a Educação para o Trânsito é uma instrumentalização na busca da conscientização e atuação segura no compartilhamento do espaço viário e uma nova abordagem de repensar a prática pedagógica com a construção de aprendizagens significativas para todos.



7.4 Cultura Digital

A transformação da materialidade dos bens culturais analógicos em dados codificados digitais representa uma alteração significativa nos processos de produção, reprodução, distribuição e armazenamento dos conteúdos simbólicos - a cultura digital expressa a mudança de uma era.

Hoje, graças à complexa ecologia dos meios de comunicação, o que acontece a milhares de quilômetros faz parte da nossa experiência cotidiana. Ambientada pelas tecnologias da comunicação, a sociedade atual vive em vários lugares simultaneamente, uma espécie de amálgama entre presença física e presença à distância. Nesse contexto, o geógrafo Rogerio Haesbaert propõe adotar a noção de multiterritorialidade, na medida em que existe a possibilidade de “experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí formular uma territorialização efetivamente múltipla” (2004, p.11). A noção de multiterritorialidade traduz a demanda contemporânea de apropriação e pertencimento flexíveis, de territorialidades mais instáveis e móveis. Anteriormente, a relação com os acontecimentos se dava no passado, como a luz das estrelas no céu. Na nova circunstância social, as pessoas experimentam uma presentificação do mundo – é o “tudo ao mesmo tempo agora”.

A revolução digital possibilitou a existência de uma espacialidade virtual, o ciberespaço, e a interconexão progressiva das pessoas e organizações ao redor do globo, alterando, radicalmente, também, os processos produtivos – por isso, a revolução digital também é conhecida como terceira revolução industrial. Atualmente, são 4,1 bilhões de pessoas conectadas em todo o mundo (INTERNET WORLD STATS, 2018) e 120,7 milhões no Brasil (CGI.BR/NIC.BR; CETIC.BR, 2018). O crescimento exponencial da conectividade no mundo, a estruturação de políticas multidimensionais e transacionais, a economia que ultrapassa as fronteiras dos países e imbrica todos eles - essa configuração atual do mundo interdependente é chamada pelo sociólogo catalão Manuel Castells de Sociedade em Rede (CASTELLS, 2007).

A facilidade de conexão e a redução de custos de equipamentos, especialmente de celulares/smartphones, marca um ponto de ruptura com a lógica de broadcasting. A internet redefiniu a relação entre produtores (profissionais de criação e distribuição de conteúdo) e consumidores. Os consumidores convertem-se em produtores ou editores, na medida em que difundem conteúdos próprios, remixados por eles ou simplesmente compartilham materiais de sua seleção. O acesso



facilitado e barato também deu vazão ao caudaloso rio de informações até então represado. Um estudo da International Data Corporation indica que, até 2025, a quantidade de dados produzidos no mundo será de 163 zettabytes (cada zettabyte é um trilhão de gigabytes), 10 vezes a quantidade de dados gerados em 2016, que totalizou 16,1ZB (IDC, 2017).

A ambiência criada pela profusão de suportes e a constante circulação de conteúdos favorecem a emergência de formatos narrativos híbridos, adequados ao mundo hiperconectado. “Na era da convergência midiática, discutir a linguagem de cada mídia separadamente não é mais suficiente para se entender como a mensagem adquire novos contornos, dependendo do meio que a veicula” (GONÇALVES, p. 16, 2014). A internet torna tudo isso possível porque os conteúdos digitais absorvem textos, imagens, sons e podem ser transferidos em altíssima velocidade, a partir de pacotes de informação padronizados de acordo com inúmeras regras, chamadas protocolos, que definem efetivamente o modo, os limites e as formas dessa comunicação. [...] A internet é capaz de transferir e vincular tudo o que possa ser digitalizado. (SILVEIRA, 2007, p.27).

Este contexto abre espaço para inovações estéticas e formais. “Estamos descobrindo novas estruturas narrativas, que criam complexidade ao expandirem a extensão das possibilidades narrativas, em vez de seguirem um único caminho, com começo, meio e fim”, afirma Henry Jenkins (2008, p. 165). Os novos formatos narrativos presumem a ambiência em rede e interação entre várias mídias, a fim de melhor aproveitar a convergência de suportes e a conectividade do mundo contemporâneo.

No universo de pessoas e instituições produzindo conteúdo, multiplica-se, exponencialmente, a forma de conectar-se, de interagir e colaborar entre si – e, frequentemente, com agentes fora de seu círculo mais próximo, muitas vezes desconhecidos. A colaboração motivada por predileções comuns não mobiliza somente números, mas expertises, sensibilidades, histórias de vida; enfim, as mais variadas formas de conhecimento humano. Sob a égide da colaboração, as comunidades criadas, a partir de interesses afins, conseguem “alavancar a expertise combinada de seus membros. O que podemos não saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente” (JENKINS, 2008, p.54). É o que Pierre Levy chama de “Inteligência Coletiva”.



O que é inteligência coletiva? É uma inteligência distribuída em todos os lugares, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, que leva a uma efetiva mobilização de competências. Acrescenta-se a definição essa ideia indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva é o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas. Uma inteligência distribuída em toda parte: esse é o nosso axioma inicial. Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, todo conhecimento está na humanidade. Não há reservatório de conhecimento transcendente e conhecimento não é outro senão o que as pessoas sabem. (LEVY, 2004, p. 19)

A realização da inteligência coletiva, numa sociedade em rede inclusive, abre espaço para teorizações a respeito da aprendizagem, como o Conectivismo (SIEMENS, 2004), que alerta para a nossa capacidade em acessar o conhecimento de outras pessoas. A mesma elaboração teórica observa que a educação formal não é mais a maior parte do aprendizado, bem como chama atenção para a habilidade de fazer distinções entre informações importantes e sem importância num contexto de abundância.

As tecnologias de conectividade contemporâneas abriram um campo de possibilidades de interação, cada vez mais desenvolvido e expandido, a partir do qual são inauguradas novas formas de estar em comunidade. Não é à toa que a palavra mais em moda hoje em dia seja share (“compartilhar”). Segundo Henry Jenkins “novas formas de comunidade estão surgindo: essas comunidades são definidas por afiliações voluntárias, temporárias e táticas, e reafirmadas através de investimentos emocionais e empreendimentos intelectuais comuns” (Jenkins: 2008, p.55). O pesquisador afirma que produção mútua e troca recíproca de conhecimento são as forças que mantêm as comunidades, ainda que seus membros possam mudar de um grupo a outro, à medida que mudam seus interesses, e pertencer a mais de uma comunidade ao mesmo tempo.

A Cultura Digital articula-se com qualquer outro campo além das tecnologias, como Arte, Educação, Filosofia, Sociologia, Ciências Naturais etc. Justamente pela ubiquidade crescente das tecnologias digitais (SANTAELLA, 2013), instigam instituições e espaços formativos a conceber novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.



Esses novos jeitos de aprender, nos dias de hoje, escapam ao modelo hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno escolar. Compreendem a ideia de rede no ato de conhecer, alterando formas e jeitos de aprendizagem e interpelando-nos a pensar novas formas de escolarização e de fazer cultura. (BRASIL, 2009, p.11)

Nesse sentido, emergem desafios pedagógicos e estruturais a serem enfrentados pelas redes de educação, escolas, gestores e professores. No âmbito dos desafios pedagógicos, é possível listar:

a) Conhecimento transmídia - A era da convergência, com seus hibridismos, fluxos por múltiplos suportes e acesso, cada vez maior, a meios de comunicação e produção multimídia, multiplicam as alternativas de geração e circulação do conhecimento. A escola, entretanto, continua privilegiando, majoritariamente, o binômio leitura/escrita e, assim, deixa de se relacionar com o campo de possibilidades aberto na sociedade contemporânea. A questão aqui não é o abandono da leitura e da escrita, mas reconhecimento e valorização da diversidade atual de possibilidades de expressão e produção de conhecimento legadas pelas inúmeras mídias a que se tem acesso, incluindo novas estéticas e formatos.

b) Escola na sociedade em rede - Os espaços formais de educação são frequentemente criticados pelo seu isolamento perante o resto da sociedade. Reposicionada como mais um dos elos de geração e disseminação do conhecimento, a escola precisa superar essa solidão, dialogar e articular-se com outros centros produtores de conhecimento. Integrar e se beneficiar da inteligência coletiva (LEVY, 2004). De forma correlata, também os docentes têm que aprender a trabalhar de forma mais horizontal - com alunos e outros agentes educacionais -, abandonando o posto de fonte única do conhecimento e assumindo-se como curador de itinerários na grande rede do conhecimento.

c) Produção e autoria - Nunca os meios para pesquisar, produzir e circular conhecimento estiveram tão disponíveis para tanta gente – e isso se transforma em oportunidades educativas, pois “as tecnologias digitais propiciam possibilidades de interação, de autoexpressão e de autoria nunca antes experimentadas” (BONNEL et. al, 2016, p.115). O cenário atual favorece uma mudança na atitude de professores e estudantes, agora pensamos como “criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos (PRETTO, 2017, p.57). Os processos criativos autorais podem e devem ser percebidos como estratégias de aprendizagem, ao implicar em comprometimento e



dedicação intensivos. Nessas situações, os educandos “se deparam com conceitos em um contexto significativo, portanto o conhecimento está integrado a uma rica teia de associações”. “Como resultado, os estudantes são mais capazes de acessar e aplicar o conhecimento em novas situações” (RESNICK, 2017, p.53 – tradução nossa) . Para além da aprendizagem em si, a produção permite que todos se coloquem na posição de sujeitos, autores não apenas daquilo que produziram, mas de seus próprios percursos formativos. A radicalidade dessa transformação requer uma revisão do modelo hegemônico escolar – instrucionista, hierárquico, sequencial, linear e fechado em apenas um turno. A escola precisa atuar “como uma plataforma educativa, e que se constitua num ecossistema de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos [...] com um estímulo à criação permanente, à remixagem, à mistura de tudo [...]” (PRETTO, 2017, p.58)

d) Colaboração - As práticas colaborativas são estruturais e estruturantes na sociedade em rede. No âmbito da educação, isso é ainda mais evidente, pois a natureza do conhecimento é colaborativa. A ciência, assim como a arte, avança à medida que ideias são confrontadas e complementadas. Em projetos ou atividades colaborativas, a criação, teste, homologação e uso supõem e dependem da ação coletiva, dentre outras experiências que também chamam atenção. A colaboração entre pares supõe a autorregulação e não reconhece valores ou autoridades extrínsecos à ação em si. Como prenuncia o quarto princípio do código de ética hacker: “o julgamento dos hackers deve ser feito pela qualidade do que eles efetivamente fazem e realizam [...] e não por critérios falsos, como escolaridade, idade, raça ou posição. (PRETTO, 2010). Assim, a lógica colaborativa se contrapõe ao modelo escolar hegemônico, organizado na perspectiva da aprendizagem automatizada e individual, sob a tutela de uma autoridade validadora. Além de castrar o potencial de colaboração dos alunos (e as muitas possibilidades de aprendizagem correlatas), este modelo é descolado da vida, cada vez mais cooperativa. Dependemos cada vez mais dos outros para lidar com informações e conhecimento que não somos capazes de processar sozinhos. “Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos; buscar informações com outras pessoas ainda é classificado como ‘cola’” (JENKINS, 2008, p. 178).

e) Conexão/condições sociais e materiais - Não é possível dar os passos descritos anteriormente sem a estruturação dos espaços educacionais para atender, com propriedade e de maneira satisfatória, as necessidades da educação contemporânea. As escolas enfrentam dificuldades na adequação de



infraestrutura elétrica e lógica, bem como nos investimentos em conexão de banda larga e equipamentos – além de, eventualmente, a própria cultura escolar. As unidades escolares tampouco têm acesso facilitado à pessoal especializado na configuração e manutenção dos equipamentos que eventualmente disponham. A falta de estrutura nos espaços formativos pode ampliar o digital divide que existe entre classes mais e menos abastadas, relegando às últimas práticas escolares do século passado. Essa desigualdade de oportunidades é, portanto, cultural, social e também cronológica, pois distancia ainda mais a escola do tempo vivido.

O enfrentamento aos desafios mencionados oferece a estudantes - e também a professores - o desenvolvimento de boa parte das 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há uma relação direta com as seguintes competências e dimensões:

1. Conhecimento (dimensão: Aprendizagem e conhecimento)
2. Pensamento científico, crítico e criativo (dimensão: Criatividade; Pensamento científico e crítico)
3. Repertório Cultural (dimensão: Repertório cultural; Identidade e Diversidade)
4. Comunicação (dimensão: Comunicação)
5. Cultura digital (dimensão: Computação e programação;
6. Pensamento computacional; Cultura e mundo digital)
7. Trabalho e projeto de vida (dimensão: Projeto de vida)
8. Argumentação (dimensão: Argumentação)
9. Empatia e cooperação (dimensão: Empatia; Diálogo e cooperação)
10. Responsabilidade e cidadania (dimensão: Responsabilidade).

7.5 Educação Fiscal

O tema integrador Educação Fiscal exerce um papel importante, principalmente por dar ênfase ao sujeito de direito na condução da vida social e nas relações humanas, sobretudo nas unidades escolares, uma vez que aborda os direitos assim como os deveres que todos têm com o país, com o Estado, com a comunidade e os semelhantes. Partindo-se desses princípios, a Educação Fiscal é



concebida como processo educativo que visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, objetivando a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Estado, estabelecendo como norteadores de suas práticas os seguintes princípios: Ético – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Estético – da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; Político – dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estes que se apresentam como promotores da articulação entre os campos do conhecimento e os aspectos da cidadania.

Para Canivez (1991) o “cidadão ativo” se diferenciará do “cidadão passivo” pelo modo como ele participa dos assuntos que envolvem a sua vida em comunidade. Todavia, o desenvolvimento de uma postura ativa de exercício da cidadania tem como pressuposto básico uma “competência”, competência esta que se adquire durante a vida por meio dos diferentes saberes, conhecimentos e experiências e que não pode estar restrita ao recebimento de informações para apenas permitir ao cidadão, enquanto indivíduo governado, ter a compreensão de seus direitos e deveres, mas de prepará-lo, muito além de seu intelecto, para se posicionar de forma ativa, crítica e sensata no ambiente em que está inserido.

E isso inclui, também, a relação do cidadão com seus governantes, e de forma específica, no que se refere a sua participação no processo de planejamento e acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. E, neste processo, a escola e o professor/professora têm um papel primordial para a formação de sujeitos fiscalmente educados e, estes, conseqüentemente, poderão influir as decisões da sociedade em que vive com intuito de garantir direitos e deveres em benefício da coletividade.

O tema integrador Educação Fiscal, constitui, assim, em um conhecimento a ser contemplado por todas as disciplinas, preservando-se as especificidades de cada uma, uma vez que os conteúdos estão relacionados a questões sociais e econômicas, como efeito, principalmente, do sistema produtivo. Envolve um processo de sensibilização, informação, apropriação e conscientização dos indivíduos sobre as questões fiscais.

A construção dos saberes em Educação Fiscal deve acontecer de maneira articulada com os conteúdos estruturantes das diversas disciplinas e por meio de diferentes processos e linguagens, a



exemplo de colóquios, textos, músicas, poesias, artes visuais, artes cênicas e outras. Neste momento histórico de inquietações nos diferentes setores da sociedade, contextualizar os desafios do cotidiano, pode representar um convite aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e da aprendizagem a assumirem o papel de agentes transformadores e responsáveis pela elaboração do próprio saber, com uma visão local e global e capazes de intervir e modificar a realidade social.

A implementação da Educação Fiscal se constitui como prática educativa voltada para o entendimento da realidade social e dos direitos e responsabilidades nos níveis pessoal e coletivo e a afirmação do princípio da participação política. Compreendem a socialização de conhecimentos acerca da Administração Pública, de modo especial, a tributação, a alocação e o controle dos gastos públicos, conceitos imprescindíveis para o entendimento da função socioeconômica dos tributos e, principalmente, a formação de uma consciência cidadã, ou seja, cidadãos críticos, dotados de condições que permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos, conscientes, responsáveis.

A escola, que historicamente é o palco e alvo da disputa de interesses específicos, representa a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o indivíduo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 1985) e, quando se passa a ter consciência do poder de influenciar e decidir, um novo mundo pode ser vislumbrado.

A Educação Fiscal poderá ser um dos caminhos de estímulo para o exercício de uma postura ativa na decisão sobre gestão dos recursos públicos. E é só neste sentido que se pode entender a cidadania, oportunizando a compreensão da função socioeconômica dos tributos e possibilitando às pessoas participarem da vida do governo e de seu povo e, conseqüentemente, o fortalecimento do ambiente democrático e a busca da justiça social (BRASIL, 2009).

Partindo-se desses princípios, Educação Supervisora: Diálogo-Acompanhamento-Alinhamento é concebida como processo educativo que visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, objetivando a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Município, estabelecendo como norteadores de suas práticas os seguintes princípios: Ético – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do



respeito ao bem comum; Estético – da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; Político – dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Para Canivez (1991) o “cidadão ativo” se diferenciará do “cidadão passivo” pelo modo como ele participa dos assuntos que envolvem a sua vida em comunidade. Todavia, o desenvolvimento de uma postura ativa de exercício da cidadania tem como pressuposto básico uma “competência”, competência esta que se adquire durante a vida por meio dos diferentes saberes, conhecimentos e experiências e que não pode estar restrita ao recebimento de informações para apenas permitir ao cidadão, enquanto indivíduo governado, ter a compreensão de seus direitos e deveres, mas de prepará-lo, muito além de seu intelecto, para se posicionar de forma ativa, crítica e sensata no ambiente em que está inserido.

E isso inclui, também, a relação do cidadão com seus governantes, e de forma específica, no que se refere a sua participação no processo de planejamento e acompanhamento da aplicação dos recursos públicos aplicados para com as propostas pedagógicas intencionais. E, neste processo, a escola e o professor/professora têm um papel primordial para a formação de sujeitos fiscalmente educados e, estes, conseqüentemente, poderão influir as decisões da sociedade em que vive com intuito de garantir direitos e deveres em benefício da coletividade.

Assim, em um conhecimento a ser contemplado por todas as disciplinas, preservando-se as especificidades de cada uma, uma vez que os conteúdos estão relacionados a questões sociais e econômicas, como efeito, principalmente, do sistema produtivo. Envolve um processo de sensibilização, informação, apropriação e conscientização dos indivíduos sobre as questões fiscais/pedagógicas.

A construção dos saberes deve acontecer de maneira articulada com os conteúdos estruturantes das diversas disciplinas e por meio de diferentes processos e linguagens, a exemplo de colóquios, textos, músicas, poesias, artes visuais, artes cênicas e outras. Neste momento histórico de inquietações nos diferentes setores da sociedade, contextualizar os desafios do cotidiano, pode representar um convite aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e da aprendizagem a



assumirem o papel de agentes transformadores e responsáveis pela elaboração do próprio saber, com uma visão local e global e capazes de intervir e modificar a realidade social.

7.6 Educação Financeira

A sociedade contemporânea vive um momento de crise, em que se faz necessária a mudança do paradigma antropocêntrico. Os padrões de consumo impostos pela “sociedade”, por meio do sistema econômico predominante, devem ser revistos, sob pena de inviabilizar a continuidade da vida no planeta. A educação possui papel fundamental na formulação de uma nova mentalidade, e a Educação Financeira e para o Consumo é elemento-chave na formação de uma consciência em relação à responsabilidade social na busca da qualidade de vida das pessoas e do planeta.

Em uma sociedade em que é mais importante o TER do que o SER abrem-se as portas para a discussão sobre o consumo consciente e sobre o que, como e por que consumimos. Neste contexto, o Tema Integrador Educação Financeira e para o Consumo visa à construção e o desenvolvimento de comportamentos financeiros consistentes, autônomos e saudáveis, para que os estudantes possam, como protagonistas de suas histórias, planejar e executar os seus projetos de vida.

Ferreira (2017), em seu artigo intitulado “A importância da educação financeira pessoal para a qualidade de vida”, apresenta argumentos e relaciona os índices de qualidade de vida com os conhecimentos e práticas da educação financeira pessoal, destacando que não há intenção de: “[...] expor que qualidade de vida é parar de gastar ou poupar apenas para item específico, e sim mostrar que gastando de forma consciente e inteligente o indivíduo tem mais possibilidade de conquistar o que para ele é importante assim como proporcionar uma vida mais tranquila e estável sem um endividamento constante que acaba por tirar a tranquilidade do indivíduo.”

As unidades escolares devem promover a inserção de conteúdos que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável nas discussões em sala de aula, apontando para a formação de indivíduos que possam gerir/mediar os recursos, transcendendo a questão restrita ao dinheiro, ou seja, não versado na aquisição de bens associados, tão somente, ao lucro imediato, mas para a constituição de cidadãos que reconheçam o caráter finito dos recursos e, portanto, capazes de agregar bens sem desconsiderar o desperdício e o descarte irresponsável destes no ambiente e, principalmente, o consumismo desenfreado.



7.7 Direitos Humanos

Aprovada em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como observa Zenaide (2007), tornou-se um marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos. Ela consiste no principal documento internacional norteador e disciplinador dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana. Torna-se necessário, portanto, o conhecimento e a incorporação nas práticas educativas que a consagram como um dos mecanismos de garantia dos direitos humanos:

“[...] A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.”

O Brasil, signatário da Declaração Universal de Direitos Humanos, desde 1948 vem participando das discussões sobre os direitos humanos. São marcos desse processo a assinatura do Pacto de San Jose da Costa Rica (1969) e a promulgação da Carta Magna ou Constituição Cidadã de 15 de outubro de 1988, homologada pela Emenda Constitucional nº 45/2004. Conforme analisa a Advocacia-Geral da União (AGU), no texto intitulado “Corte Interamericana de Direitos Humanos”:

“Ao ser promulgada em 1988, a Constituição Federal atribuiu valor maior aos estudos dos Direitos Humanos fundamentais, estabelecendo a aplicação imediata aos mesmos, em consonância a uma tendência internacional.”(AGU, 2015).

Nessa perspectiva, há de se considerar o contexto político vivido no Brasil com o Golpe de 1964, quando os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros foram vilipendiados. Todavia, as lutas dos movimentos sociais pela valorização da vida, respeito às diversidades e às liberdades individuais e coletivas impulsionaram o processo de redemocratização do país consagrado pela Constituição Cidadã de 1988.

A partir de então, no contexto nacional e internacional, surgiram ações diversificadas para a promoção dos Direitos Humanos. Em 1993, ocorreu a II Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Viena, Áustria, a qual orientou os Estados-membros das Nações Unidas a constituírem, objetivamente, programas nacionais de Direitos Humanos.



Em 1996, o Brasil lança o Programa Nacional em Direitos Humanos (PNDH-1) e, em 2002, os direitos econômicos e sociais (moradia e alimentação) foram inclusos numa segunda versão do Programa (PNDH-2). Em 2003, o Brasil, em afirmação à Década da Educação em Direitos Humanos e como desdobramento do PNDH, deu início ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, fruto de três anos de intensos debates, fóruns, seminário e contribuições da sociedade civil organizada.

O Plano de Educação em Direitos Humanos estabelece: “Concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2006).

Em 2009, é lançado o PNDH-3, como resultado de uma construção democrática e participativa, concebendo a efetivação dos Direitos Humanos como uma política de Estado. Estruturase em torno dos seguintes eixos orientadores:

- I. Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- II. Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- III. Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;
- IV. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
- V. Educação e Cultura em Direitos Humanos; e
- VI. Direito à Memória e à Verdade

O Estado da Bahia, em atendimento ao PNDH e ao PNEHDH, foi um dos pioneiros na elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos, por meio do Decreto Estadual nº 12.019, de 22 de março de 2010, e do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, apresentado à sociedade civil como marcos importantes para a política de promoção aos Direitos Humanos no Estado.

Dentro do eixo V do PNDH-3 e do eixo I dos Planos Nacional e Estadual de Educação em Direitos Humanos, o espaço escolar configura-se como local privilegiado de disseminação dos



direitos e promoção de debates sobre tão nobre temática.

A escola deve arregimentar forças no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar, para poder se envolver na defesa desses direitos em suas perspectivas individuais, coletivas, econômicas, políticas e culturais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, cujos princípios norteadores têm assento em valores humanos equânimes, igualitários, inclusivos e democráticos.

Em 2012, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, são estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, objetivando: “Formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.”(BRASIL, 2012).

Numa perspectiva multidimensional e orientadora da formação integral dos sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos, apresentada nas Diretrizes, articula-se às seguintes dimensões:

I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.”(BRASIL, 2012).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) pelo Ministério da Educação (MEC), é direcionada aos sistemas, redes e escolas, a abordagem dos temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global”. O Currículo municipal considera o Documento Curricular Referencial da Bahia as normativas como o PEDH, o PEEDH e o Plano Estadual da Juventude, Lei nº 12.361/2011, que no art. 4º, XX, dispõe sobre a necessidade de: “Inserir conteúdos curriculares que valorizem a consciência participativa, política e



cidadã dos jovens, tais como educação pela comunicação, meio ambiente, cultura brasileira, direitos humanos e de identidades.” (BAHIA, 2011).

Tratar dos Direitos Humanos nos currículos escolares e promover os Direitos Humanos por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos em suas ações e estratégias pedagógicas devem envolver todos os Componentes Curriculares, em todas as Áreas do Conhecimento e Campos de Experiência, integrando toda a comunidade escolar.

Neste sentido, o ambiente educacional, a partir da elaboração coletiva de um Projeto Político-Pedagógico, pautado no compromisso de garantir os direitos à educação e à aprendizagem de todos os estudantes, promove reflexões e mudanças de atitude dos sujeitos, inclusive perante as práticas discriminatórias e violentas nos espaços sociais.

7.8 Saúde na Escola

A saúde, assim como a educação, são direitos fundamentais expressos na Constituição de 1988, que no art. 6º traz: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Enquanto direito, é inerente a todos sem distinção de raça, etnia, gênero, religião ou condição socioeconômica, sendo dever do Estado garanti-la, mediante “políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos bem como o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades” (OMS, 1946). Nesta perspectiva, o tema integrador Saúde na Escola, associado ao recorte territorial, ganha relevância no currículo das unidades escolares, possibilitando a implementação de estratégias mais efetivas para o enfrentamento dos problemas de saúde mapeados no território e, principalmente, na proposição de soluções mais adequadas.



Princípios como intersetorialidade, integralidade, territorialidade, interdisciplinaridade e transversalidade devem ser assumidos no currículo, respaldando projetos de intervenção envolvendo a comunidade do entorno para o fortalecimento da parceria escola-comunidade, constituindo-se em uma Escola Promotora da Saúde, conforme preconizado na Lei nº 12.361/2011, que aprova o Plano Estadual da Juventude e estabelece como uma das diretrizes a Promoção da saúde integral do jovem, com destaque para a ação programática de “ênfatar o trabalho conjunto com a escola e com a família para a prevenção da maioria dos agravos à saúde”.

Com base nos seus PPPs, as unidades escolares devem realizar o planejamento de ações sócio pedagógicas, de forma transversal, sistemática, contínua e integrada com as demais atividades/ações desenvolvidas pelas unidades escolares, visando à promoção da saúde e prevenção dos agravos, envolvendo toda a comunidade escolar e, principalmente, assegurando o lugar dos estudantes como protagonistas, de forma a contribuir para a melhoria do rendimento, na redução do abandono e na evasão escolar.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação devem adotar metodologias que tenham como base a formação humanística, promovendo situações de aprendizagens contextualizadas que considerem as experiências dos estudantes, como também a elaboração dos seus projetos de vida, os temas da contemporaneidade, os objetos de conhecimento, o desenvolvimento de competências promotoras de saúde, como o autoconhecimento, o autocontrole, a autoestima, a autorresponsabilização, a autonomia, a consciência social, entre outros, voltados à formação integral e ao enfrentamento de vulnerabilidades sociais que comprometam o pleno desenvolvimento dos estudantes.

É fundamental que as práticas pedagógicas possibilitem à comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conhecimentos, atitudes e valores que promovam a tomada de decisões baseadas na ética, no bem-estar físico, social e mental, conferindo-lhe assim um papel interventivo, além de estimular ações de promoção à saúde e prevenção dos agravos, direcionadas ao enfrentamento das vulnerabilidades dos estudantes frente às questões de saúde, tais como: prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); prevenção e controle da Dengue/Chikungunya/Zika vírus e outras arboviroses; prevenção ao uso do álcool, tabaco e outras



drogas; promoção da cultura de paz e da valorização da vida; prevenção das violências e a promoção de hábitos e atitudes saudáveis; saúde sexual e saúde reprodutiva; prevenção de doenças imunopreveníveis, entre outras, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes.

8. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ter uma Educação Básica igualitária e de qualidade é um direito assegurado por lei, desde 1988, na Constituição Federal Brasileira (Art.205 e 206). Um processo de ensino e aprendizagem de sucesso representa a equidade no atendimento com qualidade aos estudantes ao longo da sua escolarização. Para acompanhar esse processo, é imprescindível uma avaliação sistemática e abrangente de todo processo pedagógico. Nesse contexto, as avaliações externas e internas da instituição e as de desempenho e aprendizagem dos estudantes são ferramentas para aferir a eficácia das políticas educacionais implementadas. Avaliar é refletir sobre as informações obtidas com vistas a (re) planejar ações, é uma atividade orientada para o futuro.

A avaliação deve ser base para se (re) pensar e (re) planejar a gestão educacional e a ação pedagógica, pois informa o quanto conseguimos avançar e ajuda a pensar em como impulsionar novas ações educativas, projetos e definir novas políticas públicas.

A avaliação é um ponto de partida, impulsionador, um elemento de definição a mais para se refletir a gestão educacional, (re) pensar e (re) planejar as ações pedagógica dentro e fora da sala de aula, um caminho a ser trilhado, ao longo dos anos, tendo como foco principal o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, inclusive ainda não explorados, para que sejam cotidianamente (re) construídos como parte de um processo coletivo, dialógico, complexo, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, prática e desejos coletivos.

Para tanto, a avaliação educacional deve ser compreendida como uma ferramenta determinante na coleta de informações, necessárias aos elementos que compõem o sistema educacional responsável pela determinação das políticas educacionais, pelos sistemas de ensino, diretores de escolas, professores e os próprios estudantes para tomada de decisões e para acompanhar e aperfeiçoar “a dinâmica institucional. Nesse processo, procedimentos externos (organizados por



órgãos locais e centrais da administração) e procedimentos internos (organizados pela unidade escolar) oferecem elementos para o desenvolvimento tanto da avaliação institucional como da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, tornando possível a criação de políticas públicas, planejar intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades das escolas e dos estudantes, permite identificar estágios de aprendizagem, definição de materiais didáticos, formação de educadores, (re) elaboração de currículos, detectar a distância ou a proximidade entre o que o ensino é e o que deveria ser.

Dessa forma a avaliação pode abranger o sistema educacional de um país, ou uma rede de ensino, ou um grupo de escolas, ou uma escola, ou uma turma de alunos, ou, até mesmo, um único aluno. Quem define o tipo de avaliação e o instrumento a ser utilizado é o objeto a ser avaliado. Como procedimentos externos temos as Avaliações Externas, feitas em larga escala na Educação Básica, que fazem parte das políticas públicas da educação brasileira há duas décadas. Esta categoria é organizada e desenvolvida pelo Ministério da Educação-MEC, organismos internacionais e pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, no entanto a partir de 2005 com a Prova Brasil e de 2007 com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passaram a ter maior destaque no cenário político-educacional de municípios e estados.

A avaliação do desempenho escolar tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos (as) estudantes das redes de ensino e subsidiar a definição e o acompanhamento de políticas públicas educacionais. Às escolas, caberão dados e informações que podem subsidiá-las no aperfeiçoamento da ação pedagógica. É necessário que se amplie a compreensão sobre os dados disponibilizados para as unidades escolares e sistemas de ensino, bem como a apropriação e o uso dos resultados das avaliações externas, pois fornece pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico no interior das escolas.

O ponto de partida é a leitura e interpretação dos mesmos buscando ampliar a percepção sob as possibilidades de diálogo entre essas avaliações e as práticas de ensino e de gestão, tanto no âmbito das escolas, como das secretarias de educação, objetivando o sucesso escolar. Assim, as avaliações externas vêm ganhando a atenção crescente de gestores públicos e comunidades escolares, por deixarem claro um compromisso com os resultados da educação e fornecerem parâmetros objetivos para o debate sobre a melhoria da qualidade no ensino, bem como a utilização dos dados e das



informações produzidas pelas avaliações externas, que podem subsidiar e criar novas perspectivas em relação a diretrizes e políticas educacionais. Entretanto, as avaliações externas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho em sala de aula, não detalham dificuldades, não apresentam de forma clara informações que permitam intervenções imediatas durante o processo pedagógico.

As avaliações externas podem fornecer pistas importantes para reflexão do trabalho pedagógico no interior das escolas, embora não forneçam todas as informações necessárias para avançar na ampliação da oferta de oportunidades de aprendizagem dentro da sala de aula por isso é preciso que sejam utilizados dados obtidos através de diferentes ferramentas avaliativas utilizadas no cotidiano das escolas, que são capazes de fornecer informações adicionais qualificadas sobre o processo de ensino e aprendizagem para complementar e dialogar com as avaliações externas e a avaliação da aprendizagem. Como procedimento interno temos a avaliação institucional e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

A institucional é um instrumento de conhecimento do contexto e das necessidades da instituição escolar; tem como objeto a escola na sua totalidade ou o seu processo pedagógico, que deve ser realizada, internamente, pelo coletivo da escola, envolvendo todos os atores que fazem parte do processo (funcionários, professores, gestores, comunidades, pais e estudantes). É um processo de acompanhamento das atividades desenvolvidas em instituições de ensino com o objetivo de promover a melhoria contínua da aprendizagem para o progresso dos estudantes, durante a escolarização, através do aprimoramento da ação pedagógica. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico.

Este processo inclui outras ações que implicam a própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros elementos da prática pedagógica, como afirma Krug (2001, p.108): “a avaliação não é um fim em si mesmo, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política pedagógica”. Portanto deve ser um processo dinâmico e sistemático que acompanha o desenvolvimento pedagógico do ato educativo de modo a permitir seu constante.



E alia-se as informações obtidas através dos procedimentos externos e aos procedimentos internos poderemos vencer o grande desafio de construir um novo caminho, com um novo olhar sobre a avaliação, considerando seu caráter reflexivo e dinâmico de forma a se elaborar políticas públicas adequadas, intervenções pedagógicas com foco nas necessidades detectadas e evidenciadas durante o processo, tanto das escolas quanto dos estudantes nos permitindo formar cidadãos críticos conscientes, criativos, solidários, autônomos e aperfeiçoamento.

Implica numa reflexão crítica da prática, no sentido de observar avanços, resistências, dificuldades e possibilidades tanto do professor quanto do estudante. Sua função é de, permanentemente, diagnosticar e acompanhar o ensino de cada professor e a aprendizagem de cada estudante a fim de contribuir para o avanço da aprendizagem. A avaliação é parte integrante da Proposta Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola, e deve considerar o patamar de importância e a relevância da avaliação como algo construído e consolidado em uma cultura de “avaliar para garantir o direito da aprendizagem”, e não em avaliar para classificar e limitar tal direito. O que se propõe é a construção de uma prática educativa em que a avaliação esteja presente em todo processo de ensino e de aprendizagem, que considere os princípios norteadores do currículo: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização e que permita ao estudante pensar sobre o seu processo de aprendizagem e ao professor sobre sua prática como nos diz Krahe (1990, p.21).

O Sistema de Avaliação Educacional de Tabocas do Brejo Velho foi criado através da Portaria Municipal N° 067/2020 de 18 de Setembro de 2020, com objetivo de realizar um acompanhamento sistemático dos resultados diagnósticos a fim de redirecionar as políticas públicas educacionais municipais, bem como fornecer as escolas municipais um importante mecanismo para traçar intervenções e diversificar a prática pedagógica.

A avaliação será aplicada semestralmente para os alunos do 2° ANO, 5° ANO e 9° ANO do Ensino Fundamental. Serão contempladas as disciplinas de Português e Matemática em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e descritores do SAET. A partir das informações coletadas a Secretaria Municipal de Educação pode definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade de educação no município e a redução das desigualdades existentes,



promovendo, por exemplo a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

9. ESTRUTURA DO CURRÍCULO

9.1 Equidade

Projetar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, a fim de romper o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica.

Antes de adentrar nos parâmetros que embasam o enfoque deste trecho do documento, é importante salientar a motivação da escolha do termo equidade. Por que não igualdade? Acredita-se que há igualdade numa ação para a equidade, mas que esta vai além e carrega consigo a importante ênfase da justiça social. Ou seja, objetiva tratar cada um de maneira proporcional à sua necessidade, de modo que no final a assistência seja aplicada com equilíbrio, gerando igualdade de oportunidades, enquanto que no auxílio igualitário alguns permanecem com deficiência por apresentarem maior necessidade que outros.

Diante deste desafio, inevitavelmente, considera-se que algumas questões-chave ainda precisam ser respondidas, tais como: o que é diversidade para os educadores? O que significa diversidade no Brasil? Como o conceito de diversidade está imbricado no conceito de inclusão? Quais são as possíveis implicações da definição do conceito de diversidade sobre o currículo? Como incluir os desiguais? Quais estratégias de acesso e permanência devem ser conduzidas? Como gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade?

Não há uma única resposta para cada uma dessas questões. É importante observar que ao final deste documento cada educador esteja carregando consigo tais perguntas e reflexões e construa coletivamente as respostas para as mesmas, de acordo com a realidade do seu público, compreendendo que este texto não finda nas palavras aqui escritas, e que o currículo é um processo contínuo de aprendizagem e discussão.

A escola é o local democrático e livre para todos os alunos – e não apenas para alguns. Cada escola deve se organizar de modo a enfrentar medos, incertezas, preconceitos, dificuldades e,



sobretudo, percebendo a necessidade de mudanças estruturais, numa perspectiva que cuide do individual para o coletivo e vice-versa, dialeticamente, pois a educação é um direito construído para todos.

Tornar a escola mais compreensiva e acolhedora é um grande desafio para todos os profissionais envolvidos no processo de reorganização institucional e cultural, com o objetivo de responder às demandas educacionais de cada criança, para que participem dessa trajetória em igualdade de condições, e possam progredir em sua aprendizagem. Essa perspectiva de construção de espaços inclusivos valida, desde a infância, o compromisso com o desenvolvimento consciente e equilibrado do ser cidadão.

9.2 Ciclos de Aprendizagem

A Secretaria de Educação de Tabocas do Brejo Velho trabalha com Ciclo de Aprendizagem, que compreende o período de estudo dos anos iniciais e tem como pressuposto a inserção do aluno aos 6 anos no ensino fundamental, ou seja, no primeiro ano do ciclo inicial, assegurado pela Leis de Diretrizes e Bases (LDBEN, 9.394/96), em seu capítulo II da Educação Básica, no Art. 23, que dispõem sobre a organização da estrutura escolar. Esse dispositivo legal orienta que:

A educação básica poderá organiza-se em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com base nessa orientação e levando em consideração preceitos legais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos (Res. nº 03/CNE/CEB/ 11.114/2005 e a Lei nº 11.270/2006) bem como do Pacto Pnaic (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que orienta ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do 1º e 2º anos, fortalecendo a constituição do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino.



Assim, respectivamente define que as crianças devem ser matriculadas no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental obrigatório. Assim, segue até os 14 anos o processo educativo como apresenta a tabela abaixo:

TABELA 02 – Organização escolar por etapa de ensino, faixa etária e duração.

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Etapa da Educação Infantil Pré-escolar	03 anos de idade a 05 anos e 11 meses	03 anos
Ciclo I de Alfabetização 1º ano 2º ano	06 anos 07 anos	02 anos
Ciclo II de Alfabetização 3º ano 4º ano 5º ano	08 anos 09 anos 10 anos	03 anos
Anos Finais 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano	11 anos 12 anos 13 anos 14 anos	04 anos

A organização do currículo e da prática docente está sustentada na abordagem teórica de Vygotsky, quando afirma que "o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento", ou seja, aquele que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para o ensino, pois permite a compreensão de que as intervenções pedagógicas, feitas mais cedo, podem promover avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Considera-se que, a função principal da escola é possibilitar-lhes, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. Essa compreensão está assentada em estudos que tratam do desenvolvimento da linguagem, afirmam que um trabalho para a aprendizagem da leitura e da escrita exige render-se à evidência da necessidade.

[...] A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver – se no



contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema , isto é , em dependência da alfabetização (SOARES, 2003c,p.9,12).

Assim, o ensino não fica restrito a transmissão de conteúdos e avaliações quantitativas ao final de cada trimestre. É possível perceber que a proposta é caracterizada por uma organização de tempo e espaço de modo que oportunizem a todos os estudantes as aprendizagens significativas, em que a alfabetização e o letramento vai além da figura do professor, como mediador do conhecimento e orientador dos estudos, já que o estudante é o foco principal no ensino, em que o mesmo deve perceber e conseguir fazer relações entre o conhecimento apresentado e situações de seu cotidiano.

No Ciclo Complementar dos anos iniciais da educação básica, espera-se que os alunos já tenham incorporado uma rotina escolar, com maior independência e dominem uma série de conhecimentos, uma vez que suas capacidades cognitivas sofrem avanços significativos.

O ambiente formativo é também um ambiente saudável, acolhedor, que busca atender às diferentes necessidades e desejos de todos aqueles que por ali circulam e atuam, não apenas favorecendo as trocas e descobertas, mas, sobretudo, impulsionando os processos de apropriação e de produção de sentidos e significados. Neste sentido, os diferentes espaços escolares são percebidos como parte deste ambiente maior: o pátio, a biblioteca, as salas de aula, a horta, a sala de informática ou de recursos, em outras palavras, é o conjunto dos diversos espaços somados às tramas relacionais ali tecidas que constitui, no caso das escolas, seu ambiente formativo geral. [...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito (SOARES, 2003, p. 13).

Dessa forma, a sala de aula deve comportar livros diversos em quantidade e qualidade para a exploração da literatura como atividade permanente; criar “cantinhos de leitura” costuma ser uma boa estratégia para isso, devendo também oferecer jogos e brincadeiras que favoreçam o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e do sistema numérico decimal “cantinho de matemática”– estimulando a curiosidade, o prazer, o poder de partilha e argumentação, a descoberta e a ludicidade de meninos e meninas.

Deve, ainda, ter mobiliário adequado ao tamanho das crianças, que possa ser arrumado de forma a viabilizar tanto propostas individuais, quanto em pequenos e grandes grupos, de maneira a



acolher os múltiplos agrupamentos em sala de aula, bem como atividades diversificadas para atendimento às diferentes necessidades de cada integrante da turma e, ainda, atividades variadas que deflagrem experiências de aprendizagens diversas.

Observa-se, também, que o espaço formativo escolar, sobretudo pensando no Ciclo da Alfabetização, deve abarcar formas de acolher o jogo simbólico, a imaginação e as brincadeiras espontâneas dos meninos e meninas, além dos jogos ditos pedagógicos, aqueles direcionados mais diretamente aos processos formais de apropriação e produção de conhecimento por parte das crianças.

É imprescindível ressaltar a importância de uma política de formação continuada de professores que, segundo Libâneo (2007), oriente-se pela escuta das necessidades e dos interesses dos profissionais e se configure por um processo contínuo desenvolvido nos locais de serviço, ou seja, no interior das escolas, a partir de uma reflexão coletiva e crítica de suas práticas educativas.

9.3 A Perspectiva Interdisciplinar

É preciso registrar a importância da interdisciplinaridade, considerando como uma forma de pensamento que busca alinhar distintas abordagens, as quais devem possibilitar ao estudante um conhecimento amplo e, ao mesmo tempo, enriquecer o conhecimento específico, relacionando diferentes facetas dos componentes curriculares.

Nesta perspectiva, o (a) professor (a), deve articular sua prática mantendo um diálogo constante com as diferentes áreas de conhecimento. Para tal, o diálogo deve perpassar pela "reconstrução" permanente da sua identidade docente, que, por sua vez, também se constrói nas trocas de experiências profissionais com os demais professores. Evitar, portanto, a visão única disciplinar que limita a prática pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem como um todo. É nessa multidisciplinaridade de ações que a proposta pedagógica do currículo escolar deve ser construída: a promoção de um olhar diverso para o mesmo tema é possível, ainda que, por vezes, custosa.

A interdisciplinaridade representa uma possibilidade de alçar voos amplos e frutíferos para o estudante, assim como o ler e o escrever devem ser compromissos de todos os componentes curriculares. Nesta perspectiva, não se deve entendê-la equivocadamente como uma oposição ao trabalho disciplinar. Ao contrário, deve-se enxergar a interdisciplinaridade como uma perspectiva, para nutrir os saberes disciplinares. Assim, é imprescindível o diálogo entre as áreas de conhecimento,



a fim de que produzam saberes aprofundado, não reduzido a justaposições que favoreçam o conhecimento superficial do estudante tal como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCNS, pois é necessário que ele assuma uma atitude endógena e que faça uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, dentro do aspecto histórico-crítico, que os professores possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade em sua complexidade.

No presente referencial curricular, a interdisciplinaridade se apresenta á medida que há uma intenção na organização curricular. Do 1º ao 2º ano, os eixos estruturantes que perpassam o primeiro grande eixo Alfabetização e Letramento. Tal intenção permanece nos demais níveis de ensino, quando os componentes curriculares se organizam por área de conhecimento, visando garantir, em suas essências, o diálogo e a comunicação entre as áreas.

Uma das grandes preocupações na organização curricular é a possível fragmentação dos conhecimentos, que cuja organização pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles.

Superar a fragmentação e a desarticulação do conhecimento curricular é mais um desafio para organização escolar em ciclos. A estruturação curricular deve possibilitar novas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e conteúdos mais significativos para os estudantes de modo a contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Neste sentido, o currículo deve ser pensado de forma integrada, produto de um trabalho coletivo. Portanto o planejamento curricular interdisciplinar é imprescindível para alcançar os objetivos almejados. Os professores farão o planejamento curricular interdisciplinar de acordo com as etapas do Ciclo. O planejamento deve envolver:



- a- Análise, seleção e organização dos conteúdos por trimestre.
- b- Estabelecimento de eixos ou temáticas comuns aos componentes curriculares/áreas de conhecimento.
- c- Elaboração por cada professor do Plano de Ação anual individual.
- d- Definição de estratégias pedagógicas diversas para garantir a integração entre os componentes curriculares/áreas do conhecimento e tratamento do conteúdo
- e- Planejamento de procedimentos avaliativos integrados.

Junto às aprendizagens dos conteúdos escolares estão as práticas culturais e as experiências socialmente significativas. O currículo articula temas transversais com as disciplinas convencionais de modo a colaborar para formação integral dos estudantes. Nesse sentido Mainardes (2009, p. 16-17) acrescenta “o fato de que a escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica pedagógica do cotidiano escolar”.

Com isso, pode-se perceber, claramente, a intenção do diálogo com diversas áreas do conhecimento, fato que prossegue de modo intencional, na proposta para os anos seguintes.

9.4 Organização Estrutural / Fundamentos Pedagógicos

O currículo está organizado de forma que atenda os fundamentos pedagógicos apresentados pela Base Nacional expondo competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos ALFANUMÉRICOS criados para identificar tais aprendizagens.

Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas — relativas aos grupos de faixas etárias —, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para as diferentes faixas etárias se referem a um mesmo aspecto do campo de experiências, conforme ilustrado a seguir.



10. EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS GERAIS / CURRICULAR MUNICIPAL

ETAPAS

Educação Infantil: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento / Campo de Experiência

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento / Faixa etária:

- 0 – 1a 6m
- 0 – 2a / 1a 7m – 3a 11m / 4a – 5 a 11m

Ensino Fundamental: Área de conhecimento

Competências específicas de cada área

Competências específicas por componente

Anos Iniciais – Anos Finais:

- Unidades temáticas
- Objeto de conhecimento
- Habilidades

Figura 3

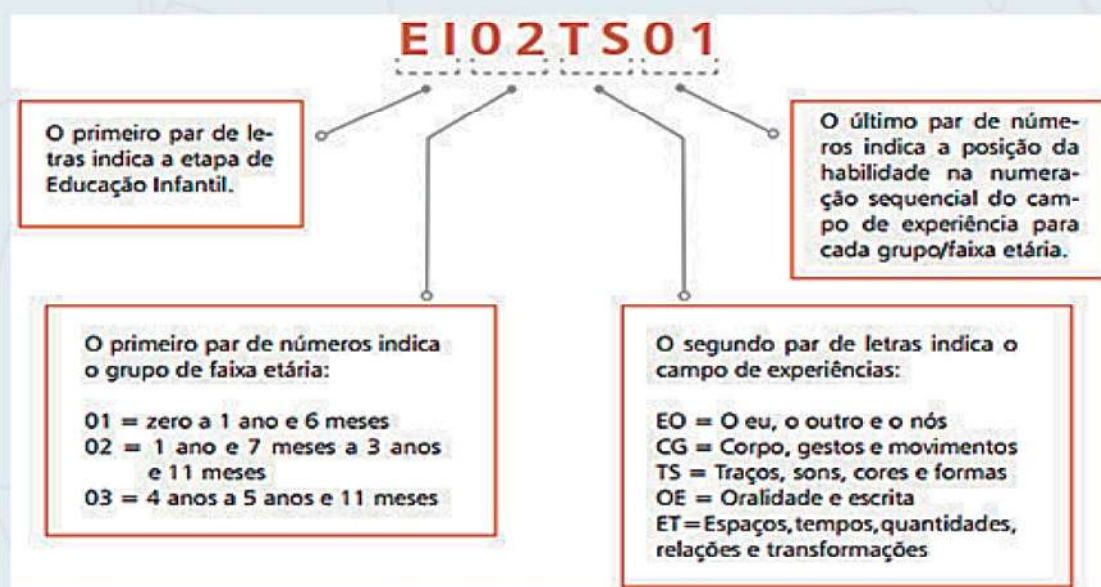


Fonte: BNCC, 2017



CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Figura 4 Infantil.



Fonte: BNCC, 2017

Segundo esse critério, o código EI02TS01 se refere ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências Traços, sons, cores e formas para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.