

- j) Planejar e preparar recursos, materiais e estratégias de intervenção;
- l) Fortalecer os saberes dos professores ( curriculares, experienciais);
- m) Pautar-se pela colaboração entre os profissionais da escola;
- n) Instaurar a reflexão pelo professor sobre a prática que realiza;
- o) Realizar trabalho simultâneo, cooperativo e participativo;
- p) Considerar as necessidades do educando e as propostas educacionais a serem propiciadas;
- q) Considerar as necessidades do educando e as propostas educacionais a
- r) Considerar as necessidades do educando e as propostas educacionais a serem propiciadas;
- s) Planejar atividades para uma turma levando em conta a presença de alunos público alvo da educação especial e contemplá-los na programação.

O ensino no cotidiano escolar, com atenção as diferenças, deve:

- a) Organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência , com as situações didáticas mais fecundas para ele;
- b) Possibilitar o acesso a uma cultura de base comum através de uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas levando cada aluno a se confrontar com aquilo que é o seu interesse ou que é obstáculo na construção do conhecimento;
- c) Utilizar diversas estratégias didáticas, de forma que sejam respeitadas e atendidas pelos alunos;
- d) Desenvolver diferentes atividades ao mesmo tempo na sala de aula, o que implica numa organização apropriada da classe bem como na possibilidade de cooperação estreita entre os professores no planejamento.

Ainda de acordo com publicações do Ministério da Educação relativas especificamente à educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, Fascículo II, 2010), ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe a identificação

das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima, a interlocução entre os dois professores: do AEE e da sala de aula comum.

Ações a serem priorizadas com o público alvo da Educação Especial na sala de aula

#### Deficiência Sensorial / Visual

- Prova transcrita para o braile;
- Prova lida pelo professor que funcione como leitor;
- Prova por meio de notebook ou computador que possua o sistema operacional dosvox.
- Ressalta-se a importância de ampliar o tamanho da fonte das provas e realizar impressão do material aos alunos com baixa visão. Contudo, nem todos os alunos de baixa visão vão precisar de provas ampliadas por utilizarem lupas manuais ou lupas de mesa.

#### Deficiência Sensorial / Auditiva e a Aplicação de Provas

- Caso o aluno surdo utilize libras, o intérprete de libras poderá acompanhá-lo durante a prova;
- Caso o aluno surdo ou aluno com deficiência auditiva que possua resíduo de audição não utilize libras, os recursos de apoio visual (as imagens, os desenhos, a dramatização, gestos e mímicas que mostrem a situação lida e ou a ideia essencial do conteúdo abordado na questão da prova)
- Uso do dicionário para compreensão do vocabulário.

#### Deficiência Intelectual e Transtorno Espectro Autista

No caso dos alunos com deficiências (intelectual, física e transtorno espectro autista) os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo

obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, por meio dos recursos necessários, essas habilidades sejam ampliadas. O portfólio, no processo de avaliação, permite utilizar recursos de baixa e alta tecnologia para ampliar ou substituir a possibilidade da escrita, por uma dificuldade ou ausência da mesma na resolução das questões das provas essencialmente e complementação das leituras.

Outros recursos para a avaliação:

- Usar caneta marca texto (luminosa) para ressaltar partes essenciais no texto ou nas questões;
- Fornecer ampliação do texto por meio de figuras ou desenhos que auxiliam na compreensão;
- Materiais para consulta e uso prático tais como materiais concretos para contagem, materiais dourado, quadro valor lugar;
- Uso de computador e/ou máquina elétrica;
- Uso de escriba (pessoa que fará as anotações escritas para o aluno);
- Uso de opções de múltipla-escolha;
- Uso de letras móveis: palavras e frases, textos ilustrativos, numerais, símbolos e sinais previamente recortados para colagem em lacunas;
- Materiais para consulta e apoio a esquema de raciocínio.

Altas Habilidades / Super-dotação

Com relação a avaliação acadêmica referente ao público alvo da educação especial / altas habilidades / super-dotação, seguem as orientações do regimento da Secretaria Municipal de Educação, porém, se faz necessário o acompanhamento junto a equipe da Gerência de Educação Especial para orientações específicas.

Os instrumentos

Ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estaremos falando das tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes. Há variadas formas de se elaborar instrumentos. Eles podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, vídeos, questionários etc.,

referenciados nos programas gerais de ensino existentes para as redes escolares e que definem objetivos e conteúdos para uma determinada etapa ou série, ou podem ser referenciados no conhecimento que o professor tem do real estágio de desenvolvimento de seus alunos e do percurso que fizeram na aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração. Aprender é modificar suas próprias percepções sobre o mundo que nos cerca, então como pressuposto da aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.

A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é uma ação pedagógica e deve assumir dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. O que queremos dizer é que, muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação.

A construção dos instrumentos, quando é feita a partir de programas e objetivos gerais, toma como referência tais programas e não as aprendizagens reais dos estudantes ou do grupo. Se, por um lado, isso faz com que a questão do tempo de aprendizagem específico de cada estudante seja um fator quase inexistente na elaboração desse tipo de instrumento, por outro, é um importante fator de geração de equidade entre os objetivos e conteúdos que se espera que as escolas ensinem a seus estudantes. Sem isso, correríamos o risco de que cada professor.

## O Registro Escolar

Para pensarmos no registro do desenvolvimento do aluno na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. Tal perspectiva permite compreender melhor cada aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover o aprendizado. O registro descritivo de todos estes aspectos, ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e/ou ciclo a ciclo.

A multiplicidade de dimensões cognitivas, afetivas e sociais, envolvidas no aprendizado escolar e seu registro, fundamentam uma avaliação de cada aluno mais justa e coerente em relação aos esforços e superações de cada um deles. Na perspectiva da educação inclusiva, é preciso adotar a valorização do processo de cada educando, evitando-se comparações esvaziadas de sentido.

Esta perspectiva é importante no registro de desenvolvimento e na avaliação de todo e qualquer aluno, já que a educação inclusiva destina-se a todos e não apenas aos alunos público alvo da educação especial. No caso de crianças que apresentam grande complexidade, em função de prejuízos importantes em aspectos do desenvolvimento, como é o caso de algumas, isso pode ser determinante para garantirmos um bom andamento do trabalho, planejamentos coerentes e eficazes, além de uma interlocução adequada com a família. Observa-se que muitos registros e avaliações pautam-se apenas em áreas de conhecimentos e conteúdos muito específicos, permanecendo excluídos os aspectos sócio-cognitivos. Em decorrência, todo o registro e avaliação apontam para a não apropriação daqueles conhecimentos específicos e todo o desenvolvimento e investimento da escola no enfrentamento dos desafios dos primeiros tempos fazem-se inexistentes.

A perspectiva aqui proposta não é a criação de instrumentos de registro e avaliação diferenciados para esses alunos. Na verdade, é muito mais do que isso. Trata-se da adequação destes instrumentos ao desenvolvimento humano e sua multiplicidade de dimensões para todos os alunos. Assim sendo, enquanto a escola estiver trabalhando para o desenvolvimento de competências com o aluno público alvo, e ainda não tenha sido possível a ele obter aprendizados em áreas e

conteúdos específicos do ensino escolar; os avanços conquistados terão lugar no registro e avaliação da escola, sem que ocorra distinção indevida de objetivos e instrumentos avaliativos e sem que tais avanços sejam desvalorizados em avaliações negativas. A avaliação é processual, devendo ser contínua e considerar o sujeito como um todo. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Além de orientar o trabalho pedagógico com relação ao planejamento, pois existe uma estreita relação entre os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos de ensino utilizados pelo professor.

### **7.12 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC trata-se de um documento com caráter normativo e que busca definir nacionalmente uma organicidade e progressão no processo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver no processo de aprendizagem. A BNCC regula de forma democrática tudo que os estudantes em todo território nacional deverão aprender nas escolas. Os sistemas municipais e estaduais devem elaborar seus currículos tendo a base como orientação.

A Base nacional para organização do currículo em todas as etapas de ensino está sendo discutida por meio da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse processo conta com a ampla participação da sociedade, se constitui em documento que deverá ser complementado em cada sistema de ensino conforme sua realidade, a mesma deverá contemplar as peculiaridades de cada região, estado, município e escola. Os conteúdos que compõem a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada tem origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas do exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente e do cotidiano dos estudantes.

O currículo na Educação do Campo surge com a observação dos aspectos da realidade de cada comunidade, e, deve ser contemplado por meio dos temas geradores e de modo geral e mais amplo com elementos da região que deverão ser vistos na parte diversificada.

As escolas do campo na secretaria trabalham com a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com a organização do Bloco pedagógico para o 1º ao 3º ano para alfabetização e letramento do estudante conforme aprovado pelas Resoluções nº 032/CME/2013 e nº 041/CME/2013. Destaca-se que essa organização está sendo repensada a partir das orientações apresentadas na nova BNCC.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular os temas sociais dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação. Os temas sociais intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. São indicados os temas:

- Economia, educação financeira e sustentabilidade;
- Culturas indígenas e africanas;
- Culturas digitais e computação;
- Direitos humanos e cidadania;
- Educação ambiental;
- Economia, educação financeira e sustentabilidade.

A secretaria tem por meio do Grupo de Trabalho em Educação do Campo, está em processo de estudo e pesquisa para organizar a proposta pedagógica em acordo ao BNCC incluindo aspectos curriculares das realidades identificadas nas escolas situadas em área rural seja ribeirinha ou rodoviária.

## **8. DIVISÃO DE APOIO A GESTÃO ESCOLAR – PROGRAMAS E PROJETOS**

A Divisão de Apoio a Gestão Escolar- DAGE atua com o objetivo de orientar as unidades de ensino quanto à implementação e execução dos Programas de acordo com a legislação vigente. Os Programas Federais fazem parte da Política Nacional de Educação como um conjunto de Programas, Projetos e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Estes programas chegam as escolas por meio das suas Secretarias e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, visam não só apoiar a oferta da educação, direito de todos e dever do Estado, mas também a melhoria da qualidade educacional, em regime de colaboração com as redes de ensino em âmbito estadual e municipal.

### **8.1 Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE**

Programa Federal implantado em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC), e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Consiste na transferência de recursos financeiros, em duas parcelas ao ano, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e das escolas privadas de educação especial e tem por finalidade promover a melhoria na infraestrutura física e pedagógica da escola, com a consequente elevação do desempenho escolar das instituições de ensino.

Com a destinação anual do recurso pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a qual ocorre em caráter suplementar às escolas públicas que possuam alunos matriculados na educação básica, em conformidade com dados extraídos do censo escolar realizado no ano que antecede o repasse, pelo Ministério da Educação (MEC), com o desígnio de contribuir com o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que cooperem para a garantia de sua funcionalidade assim como para o incentivo a autogestão escolar, além do exercício da cidadania através da participação da comunidade no controle social.

## 8.2 Programa Novo Mais Educação – PNME

Instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação – PNME observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atende ainda ao fixado pela referida Lei quanto à progressiva ampliação do período de permanência na escola.

Nessa perspectiva, o Programa tem como objetivo a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

### Diretrizes do Programa

- Integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola;
- Atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
- Atendimento às escolas com piores indicadores educacionais;
- Pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;
- Monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa.

## 8.3 Programa PDDE ÁGUA na escola

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir abastecimento de água em condições apropriadas para

consumo e esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas, de acordo com a Resolução Vigente do Programa.

Contudo, considerando os repasses financeiros recomenda-se que:

- A escola possua Unidade Executora Própria (UEX), tenham declarado no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário.
- Considere a categoria econômica de 80% (oitenta por cento) de custeio e 20% (vinte por cento) para despesas de capital.
- A Unidade Executora (UEX) acesse o sistema PDDE Interativo e validem o termo de compromisso, anexem de 3 (três) a 5 (cinco) fotos que evidenciem onde será feito o investimento e preencha o plano de aplicação.
- Os documentos (notas fiscais, faturas, recibos) probatórios das despesas realizadas com os recursos devem constar a expressão “Pagos com recursos do FNDE/PDDE Estrutura/Água na Escola”.
- Após o recebimento dos recursos, para fins de monitoramento pelo MEC, as UEX deverão, no prazo de até 6(seis) meses, enviar por intermédio do sistema PDE Interativo, de 3(três) a 5(cinco) fotos da situação e andamento da obra, assim como, de 3(três) a 5(cinco) fotos quando da conclusão da obra. A inserção de fotos deverá ser realizada no PDDE Interativo.

#### **8.4 Programa PDDE Escola do Campo**

Destina recursos financeiros, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinados à manutenção, conservação e pequenos reparos nas instalações das escolas localizadas no campo a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar, de acordo com a Resolução vigente do programa.

Considerando os repasses financeiros recomenda-se que:

- A Unidade Executora (UEx) acesse o sistema PDDE Interativo e validem o termo de compromisso, anexem de 3 (três) a 5 (cinco) fotos que evidenciem a necessidade de melhoria na infraestrutura física da área e do prédio escolar onde será feito o investimento.
- Elaborar o Plano de Aplicação para fins de monitoramento da aplicação dos recursos, conforme Resolução vigente.
- Seja considerado a categoria econômica de 70%(setenta por cento) de custeio e 30% (trinta por cento) para despesas de capital, conforme Resolução vigente do programa.
- Dos 70% destinados ao custeio, até 50% poderá ser utilizado na contratação de serviços de mão-de-obra (pedreiro, eletricista, marceneiro, etc.);
- As ações prioritárias deverão compor o Plano de Aplicação.
- É vedada aquisição e utilização de materiais feitos a partir de amianto, tais como telhas e caixas d'água.
- A destinação a ser dada aos recursos deverá atender as finalidades às quais se destinam e ser decidida pela comunidade escolar, ou seja, professores e outros profissionais da escola, estudantes, pais de estudantes e moradores da comunidade a que a escola pertence.
- Após o recebimento dos recursos, para fins de monitoramento pelo MEC, as UEx deverão, no prazo de até 6(seis) meses, enviar por intermédio do sistema PDE Interativo, de 3(três) a 5(cinco) fotos da situação e andamento da obra, assim como, de 3(três) a 5(cinco) fotos quando da conclusão da obra. A inserção de fotos deverá ser realizada no PDDE Interativo.

### **8.5 Programa PDDE – Atleta na Escola**

O Programa integra o plano de ações do PDDE Qualidade, visando:

- Difundir a prática desportiva entre os estudantes brasileiros;
- Desenvolver valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes;
- Favorecer a identificação de jovens talentos numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos.

## 8.6 Programa PDDE – Escola Sustentável

Destina recursos financeiros, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as escolas públicas das redes municipal de educação básica, para promover ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.

A transição para a sustentabilidade nas escolas pode ser promovida a partir das seguintes dimensões:

**Espaço físico:** utilização de materiais mais adaptados às condições locais e de uma arquitetura que favoreça o conforto térmico e acústico, que garanta a acessibilidade, a gestão eficiente da água e da energia, o saneamento e a destinação adequada de resíduos.

**Gestão:** compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando estabelecer pontes entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando e valorizando a diversidade cultural, etnicorracial e de gênero existente.

**Currículo:** inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global.

As ações passíveis de financiamento têm por finalidade:

- Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida).
- Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes.
- Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

- As UExs devem considerar as categorias econômicas de 80% (oitenta por cento) Custeio e 20% (vinte por cento) de Capital, conforme Resolução vigente, bem como, realizar reunião de planejamento com a comunidade escolar e registrar os resultados na ata disponibilizada no sistema do PDDE Interativo.

### **8.7 Programa Relação Escola Comunidade**

Visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, desenvolvendo atividades complementares às ações educacionais nos finais de semana, reduzindo o índice de violência e aumentando as oportunidades de emprego aos jovens.

### **8.8 Programa Mais Cultura**

Tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais.

Os projetos inscritos no Programa Mais Cultura nas Escolas deverão ser uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaborarão o Plano de Atividade Cultural da Escola, com o objetivo de aproximar práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico das escolas. A responsabilidade pela construção e gestão do Plano de Atividade Cultural é mútua, da escola e da iniciativa cultural parceira, e deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do projeto.

### **8.9 Programa Escola Acessível**

Programa que busca adequar o espaço físico das escolas a fim de promover acessibilidade e inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação, matriculados na rede pública de ensino. Disponibiliza apoio técnico e financeiro para a realização de projetos

arquitetônicos de acessibilidade nas escolas, contemplando a construção de rampas, instalação de corrimãos, adaptação de sanitários, alargamento de portas e demais vias de acesso, colocação de sinalização visual, tátil e sonora, além de recursos de tecnologia assistiva e mobiliários acessíveis.

### **8.10 PDE Escola**

O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

As escolas prioritárias devem elaborar o seu Plano de Desenvolvimento no site - PDDE Interativoll, enviá-lo para o Comitê de Análise e Aprovação da Secretaria de Educação que, depois de analisá-lo, deve encaminhá-lo para o MEC. Os planos das escolas não prioritárias são validados pelo Comitê. Todas as etapas acontecem por meio eletrônico, utilizando o sistema próprio do PDDE Interativo.

### **8.11 Conselho Escolar**

Tem por finalidade geral fortalecer a prática da gestão democrática na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica em função da melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da escola. O Decreto nº 9.669 de 11 de julho de 2009 – Cria o Conselho Escolar nas Unidades da Rede Municipal de Ensino.

Sobre o repasse de recursos para escolas do campo por meio do PDDE segundo a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de Abril de 2013, qual trata da constituição de Unidades Executoras e Consórcios para recebimento dos recursos, afirma que:

Às escolas públicas que possuem, cada uma, individualmente consideradas, até 99(noventa e nove) alunos, é facultada a formação de consórcio, desde que esse congregue, no máximo, 5 (cinco) unidades escolares, necessariamente integrantes da mesma rede de ensino, com vistas à constituição de uma única UEx.

Devido o quantitativo de estudantes em algumas escolas especialmente na área ribeirinha, é aplicado o sistema de consorcio afim de recebimento das verbas federais por grupo de escolas.

## **9. GERÊNCIA DE DOCUMENTAÇÃO E AUDITORIA ESCOLAR - GDAE**

### **9.1 Calendários diferenciados**

A GDAE, no Regimento Interno da secretaria tem como disposto no Art. 50 e incisos, possui as seguintes atribuições:

I – assegurar, orientar e supervisionar a aplicabilidade da legislação educacional no âmbito da rede municipal de ensino;

II- articular junto ao Conselho Municipal de Educação, a elaboração de minutas de resoluções e pareceres referentes às diretrizes da educação básica do sistema municipal de ensino;

IV – elaborar minutas de instrução normativa, norma pedagógica e orientação técnica pedagógica, referentes às diretrizes da educação básica da rede municipal de ensino;

VII – supervisionar a designação da função de diretor e secretário escolar e ato de criação e extinção da escola, visando garantir a autenticação de documentos escolares. ;

XII- elaborar o calendário escolar oficial da rede municipal de ensino;

XIII- analisar e emitir parecer referente a calendário escolar especial;

ÀS Divisões Distritais Zonais – Art. 53 e incisos

I- Coordenar o levantamento das necessidades de construção de novas unidades escolares em suas áreas de circunscrição, de reforma ou ampliação de suas respectivas unidades escolares;

II- Estabelecer e manter a interlocução entre suas respectivas unidades escolares e as demais unidades administrativas da secretaria;

V- monitorar e avaliar projetos e programas pedagógicos desenvolvidos pelas suas respectivas unidades escolares, com observância às diretrizes estabelecidas pela secretaria;

VI – garantir a execução das diretrizes educacionais da Secretaria no âmbito das suas respectivas unidades escolares;

XI – promover, junto às suas respectivas unidades escolares, a elaboração e aprovação de seus respectivos projetos político-pedagógicos.

## 10. DIVISÃO DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO – DAM

A Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM, por meio do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus - SADEM, tem o objetivo de acompanhar, avaliar e gerenciar os dados estruturados disponibilizando-os para o planejamento de ações, intervenções e/ou atividades inerentes ao processo de desenvolvimento de políticas públicas educacionais do município de Manaus. As ações desenvolvidas pela DAM estão relacionadas ao SADEM, conforme organograma a seguir.



Quadro 8: organização das avaliações. Fonte: Organograma do SADEM.

### 10.1 Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM)

A Secretaria Municipal de Educação, em 22 de outubro de 2009 por meio do Decreto de n.º 0324 instituiu o Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus - SAEDE para avaliar de forma objetiva e sistemática a qualidade da educação básica oferecida nas unidades de ensino, com base nos resultados da avaliação da aprendizagem e da gestão escolar. O SAEDE passou por reformulações para atender as novas demandas avaliativas da SEMED. O Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM) reformulado revoga o Decreto que instituiu o SAEDE.

O SADEM abrange a Avaliação da Gestão Institucional (AGI), Avaliação de Rendimento Escolar (ARE), Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), Avaliações Externas: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação dos alunos (PISA) e Pré-testes do INEP e SEMED e Avaliação da Educação Infantil (AEI).

## Objetivos

- Fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais;
- Possibilitar aos professores, diretores e departamentos, um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Educação de Manaus.

### **10.2 Avaliação de Gestão Institucional (AGI)**

A Avaliação da Gestão Institucional (AGI) é uma Avaliação de Desempenho de Gestão por Competências, em níveis de abrangência descritos a seguir.

MACRO: Secretário de Educação, Subsecretários, Diretores de Departamentos, Chefes de Divisões, Gerentes, Assessores Pedagógicos, Administrativos e Serviço(s) de Apoio.

MICRO: Diretores de escolas, Pedagogos, Professores, Administrativos e Serviços de Apoio.

#### Objetivos:

- Mapear as competências em todos os níveis da Secretaria de Educação;
- Definir instrumentos de avaliação;
- Realizar avaliação sistemática do desempenho da gestão;
- Coletar e analisar dados;
- Orientar técnicas e metodologias que facilitem o atingimento das metas por meio dos indicadores de gestão de desempenho estabelecidos pela SEMED.

### **10.3 Avaliação de Rendimento Escolar - ARE**

A adoção da Avaliação do Rendimento Escolar (ARE), como parte integrante do SADEM está incumbida em promover no âmbito das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus a aplicação de instrumentos de avaliação de caráter externo a elas, denominada de Avaliação em Larga Escala, elaborada de forma científica para verificação do desempenho dos estudantes.

O processo de aplicação de uma Avaliação em Larga Escala nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus possibilitou a implantação do SAEDE por

meio do Termo de Adesão ao Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – (SEDUC/AM).

Por meio deste sistema, busca-se identificar a eficiência das escolas desta secretaria, valendo-se para isto: da avaliação do desempenho dos estudantes em momentos conclusivos das diversas etapas de seu percurso escolar e, ao mesmo tempo, da contextualização das condições em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Os dados obtidos permitem acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes e dos diversos fatores e aspectos associados à qualidade e a efetividade do ensino ministrado nas escolas.

A Subsecretaria de Gestão Educacional exerce a supervisão e a coordenação geral do SADEM, por meio do Departamento de Gestão Educacional (DEGE) e DAM. São ações da DAM na ARE:

- a) Acompanhar calendário e cronograma de aplicação das avaliações;
- b) Analisar os resultados dos processos de avaliação realizados;
- c) Compor o Índice de Desenvolvimento da Educação da Rede Municipal (IDE - Manaus) das escolas;
- d) Subsidiar o planejamento pedagógico das escolas nos anos subsequentes, mediante a análise dos resultados;
- e) Ajustar as políticas públicas educacionais municipais adotadas em decorrência dessa análise.

Na ARE além dos exames com provas objetivas, também farão parte do processo de avaliação, questionários do contexto escolar, com o objetivo de obter informações da realidade socioeconômica, cultural, perfil e práticas pedagógicas dos professores, gestão escolar, características, conservação e utilização do patrimônio.

#### **10.4 Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE**

Avaliação de Desenvolvimento do Estudante –ADE é elaborada aos moldes de uma Avaliação em Larga Escala e aplicada pela Secretaria Municipal de

Educação aos estudantes matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

Os estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) são avaliados em três momentos ao longo do Ano Letivo, conforme Calendário Escolar. Esta avaliação também abrange a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo (Turmas Multisseriadas e Projeto de Educação Itinerante – PEI).

É uma avaliação diagnóstica, planejada essencialmente e estrategicamente para atender as demandas do trabalho pedagógico com foco nas competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver relativas às áreas de conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Humanidades, tendo como bases a Proposta Curricular da SEMED, as Matrizes de Referência do Saeb e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN<sup>S</sup>).

Os resultados da ADE são disponibilizados no Sistema *on line* ([ade.manaus.am.gov.br](http://ade.manaus.am.gov.br)) para acesso amplo a todos os profissionais da rede de ensino municipal de Manaus. Para tanto, orienta-se que os resultados sejam analisados pedagogicamente de forma coletiva, pois os elementos fornecidos nas análises contribuem para tomada de decisão tanto no que diz respeito à criação de políticas públicas educacionais, quanto nos encaminhamentos de procedimentos pelos setores competentes, principalmente na elaboração e orientações dos planos de intervenções pedagógicas e no projeto de formações continuadas, tendo como ponto de partida os descritores com desempenho inferior a 50%, para que dessa forma seja assegurado um acompanhamento sistemático na formação continuada dos professores, principalmente, no que se refere ao nível de letramento e na resolução de problemas dos estudantes.

#### Objetivos

- Avaliar o desempenho dos estudantes;
- Auxiliar diretores, pedagogos e professores no monitoramento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

#### Contribuições

- Identificar as habilidades apreendidas pelos estudantes em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza;
- Verificar as dificuldades dos estudantes a partir dos descritores críticos para elaboração e implementação de planos de intervenção pedagógica.

### 10.5 Avaliações Externas (AE)

As Avaliações Externas também são conhecidas como Avaliações em Larga Escala. Essas avaliações são instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos Sistemas de Ensino e seus resultados contribuem para o redimensionamento das metas educacionais. O foco dessas avaliações é o desempenho escolar. A análise dos resultados dessas avaliações se tornam uma medida de proficiência pela qual os gestores implementam novas políticas públicas educacionais.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) surgiu em 1990 e foi o pioneiro no contexto brasileiro em Avaliações em Larga Escala. No entanto, somente em 1995 esse sistema foi aplicado. Desde essa data, muitos sistemas têm sido criados por Estados e Municípios a partir do estabelecimento de metas e diretrizes específicas às realidades. Esse sistema é composto por três avaliações externas em Larga Escala: Aneb, Anresc e ANA. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é realizada anualmente.



Quadro 9: Organograma do Saeb. Fonte: DAM/2016.

Objetivo: Fortalecer e assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes por meio de um panorama do desempenho educacional.

### 10.5.1 Provinha Brasil

É uma avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes matriculados no 2º Ano do Ensino Fundamental. É também um instrumento que permite acompanhar, avaliar e melhorar os processos de alfabetização e letramento das crianças. Em 2016, o Inep/MEC disponibilizou um Sistema onde as escolas registram os resultados da Provinha e socializam as informações para que sejam gerados os Relatórios Oficiais por escola e turma.

A primeira edição, efetuada no início do ano letivo, tem como objetivo realizar o diagnóstico dos níveis de alfabetização dos estudantes após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam orientar o trabalho do professor ao longo do ano. A segunda edição que será realizada no final do ano letivo possibilitará uma comparação com os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação.

#### Objetivos

- Avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no início do segundo ano de escolarização;
- Contribuir com o aperfeiçoamento do planejamento e com a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos estudantes;
- Oferecer subsídios para a formulação de políticas de alfabetização.

#### Contribuições

- Identificar as dificuldades em Leitura e em Matemática apresentadas pelos estudantes ao fim de dois anos de escolaridade;
- Verificar as habilidades de leitura e matemática que os estudantes dominam e necessitam consolidar nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio dos descritores;
- Propor ações de intervenção para os estudantes que apresentam dificuldades em Leitura e Matemática.

### 10.5.2 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA

A Avaliação Nacional da Alfabetização é uma avaliação direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização e se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.

A ANA produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação de um teste de desempenho dos estudantes porque analisa também as condições de escolaridade que o estudante teve, ou não, para o desenvolvimento desses saberes. É aplicada anualmente e a correção é feita pelo Inep. Os resultados finais da ANA são disponibilizados para acesso das escolas por meio do site do Inep. Para conhecer os resultados, cada diretor deverá utilizar seu CPF e senha para acessá-los diretamente no referido site.

#### Objetivos

- Realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática ao final do Ciclo de Alfabetização;
- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental;
- Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas Diretrizes da Educação Nacional.

#### Contribuições

- Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até conclusão do Ciclo de Alfabetização;
- Assegurar os direitos de aprendizagem em alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;

- Apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas rurais e urbanas.

### 10.5.3 Prova Brasil

É uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ªsérie/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. É conhecida também como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (Anresc). As escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, participam desta avaliação sendo que os resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo. Os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país 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.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

### Objetivos

- Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas a partir de testes padronizados;

- Fornecer informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho do estudante.

### Contribuições

- Observar o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país;
- Definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país 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;
- Subsidiar o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas;
- Possibilitar à sociedade o acompanhamento das políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

#### 10.5.4 Programmes for International Student Assessment- PISA

No contexto nacional é conhecido como Programa Internacional para Avaliação de alunos. É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em 2015, a aplicação do Pisa será 100% por meio do computador, com foco em Ciências. Novas áreas do conhecimento entram nas avaliações: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. No Brasil, a realização do Pisa ocorre no mês de maio para estudantes selecionados de todos os estados. O PISA é aplicado de forma amostral, segundo critérios definidos pela OCDE. Nesse ano, duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus participarão dessa avaliação internacional.

A avaliação vai envolver, aproximadamente, 33 mil estudantes nascidos no ano de 1999, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 965 escolas. As informações contextuais serão coletadas por meio de três tipos de questionários:

1. Questionário do Aluno;
2. Questionário do Professor,
3. Questionário da Escola.

O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998. Argentina e Peru fizeram parte, em 2001, da experiência Pisa Plus.

No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai entraram no programa. No Pisa 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul, com a volta da Argentina e a entrada do Chile e da Colômbia (além de Brasil e Uruguai).

As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

#### Objetivos

- Produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.
- Verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.
- Observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências;
- Coletar informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.

## Contribuições

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade.

### 10.5.5 Pré-Testes

As questões/itens elaborados para as avaliações em larga escala são promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP passam por um pré-teste onde os estudantes de escolas públicas e particulares participam da pré-testagem. O pré-teste avalia cada item sob três aspectos: grau de dificuldade, nível de discriminação (o quanto o item consegue diferenciar as pessoas que sabem ou não) e probabilidade de acerto ao acaso, além da proporção de pessoas que escolhem cada alternativa de resposta oferecida na prova.

Uma prova para pré-teste deve reunir itens de difícil, média e fácil resolução. O número de questões pode variar em cada pré-teste. Após a aplicação do pré-teste, o INEP calcula todos os índices e decide quais itens devem ser reavaliados. Os itens pré-testados e aprovados vão integrar o banco de itens, mas isso não significa que serão usados no futuro.

As escolas são escolhidas por sorteio, desde que tenham no mínimo duas turmas nos anos escolares avaliados. Os pré-testes são aplicados aos alunos do Ensino Fundamental desta secretaria. Após o sorteio das escolas, o Inep mantém contato com elas para saber se aceitam participar do pré-teste. Após definir a relação das instituições de ensino e definir o número de turmas e o de estudantes, o instituto repassa os dados à empresa aplicadora, que passa a ser responsável pelo restante do processo. A partir daí, é definida a data do pré-teste.

Durante a aplicação do referido pré-teste, em cada sala de aula três aplicadores acompanham o processo, recolhem todo o material e o devolvem ao Inep. Os estudantes são selecionados por amostragem, que compreende alunos com desempenho alto, médio e baixo, conforme as avaliações do INEP — Prova Brasil, Saeb, entre outros.

Dessa maneira, para realizar com êxito a pré-testagem de itens que integrarão o Banco Nacional de Itens e considerando a diversidade, especialização e complexidade dos trabalhos a serem desenvolvidos, bem como o alto grau de sigilo requerido para este tipo de atividade, uma vez que estes mesmos itens, depois de pré- testados e calibrados, tornar-se-ão itens de exames avaliativos, o Sistema de Gestão de Aplicação (SIGAP) conta com a parceria da SEMED/DAM para acompanhamento do processo de pré-testagem dos itens nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

A Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) também, quando necessário, realizará pré-testes das questões/itens da Avaliação de Desempenho dos Estudantes para validação e calibração das provas nos processos de aplicação permitindo uniformização dos procedimentos e aplicações e melhorias contínuas do referido processo avaliativo.

## 11. DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM - na secretaria vem contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação do campo na secretaria por meio de processos específicos para essa área de atuação. O processo educativo para os professores que atuam nas escolas do campo no município de Manaus é desafiador e complexo, quer seja quem atua em classe multisseriada ribeirinha, na área rodoviária ou como professor itinerante. Respeitando as especificidades singulares que o contexto amazônico possui, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, tem um olhar que busca respeitar o campo como lugar de constante construção e de possibilidades ricas e infinitas para o contexto educacional.

Esse olhar deve ser comprometido com as necessidades dos sujeitos ribeirinhos suprimindo suas expectativas em busca do aumento da qualidade educacional nesse meio. Por isso, é de suma importância o reconhecimento da formação continuada como uma necessidade a ser atendida com qualidade voltada para o contexto do campo com a renovação e a inovação de métodos e ações pedagógicas a favor de novos direcionamentos e de reconhecimento da própria identidade.

A formação continuada deve ser oferecida com qualidade possuindo uma conexão com a vida e cultura do campo, sendo assim, para esse investimento, suas peculiaridades devem ser respeitadas dispondo de novos conhecimentos para o desenvolvimento das práticas escolares com as sociais do campo. Com a intenção de superar as dificuldades de atuação do professor, a formação continuada tem o papel importante de “no sentido de criar uma formação que oportunize o saber mais amplo e, ao mesmo tempo, atender á demanda do contexto local e com ele esteja comprometida” (Monteiro e Nunes, 2010.p.267)

A formação continuada possui uma ampla visão social que abarca um campo de saberes sempre na busca de atender a reivindicação do professor através de conteúdos e metodologias de ensino que sejam indispensáveis para a melhoria da prática em sala de aula evidenciando a valorização docente. Com o intuito de

atender as necessidades formativas, os módulos devem ser pensados para atender os segmentos da Ed. Infantil, Bloco Pedagógico, 4º e 5º ano, 6º ao 9º ano. O período de execução das formações deve ser pensado de acordo com o calendário estabelecido pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério para não atrapalhar o desenvolvimento de outras atividades estabelecidas pela Secretaria. Devendo possuir uma carga horária presencial atingindo o público alvo que são os professores do Ensino regular e Multisseriado das Escolas do Campo, respeitando o contexto dos polos formativos onde se encontram na área do Rio Negro, Rio Amazonas e Rodoviária. A formação tem o dever de enfatizar a vivência e a experiência do professor assim como o sentimento de pertença ao meio rural para que o resultado em uma aprendizagem significativa seja percebido.

No que tange o processo formativo das escolas do campo, a preocupação e o respeito em relação aos saberes que os professores possuem sempre foram levados em consideração e desenvolvidos durante os trabalhos de formação em sala, pois tentamos atender uma das reivindicações dos professores que é: trabalhar com conteúdos e metodologias específicas do campo lhes permitindo perceber que são autores de suas próprias práticas, ou seja, autores e autônomos. “A formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária.” (Perrenoud, 2002, p.54).

O contexto multisseriado, rodoviário e itinerante é levado em consideração a partir das possibilidades de se construir um trabalho voltado ao docente de modo satisfatório para que o mesmo não se volte para uma atuação de forma urbanocêntrica, sendo criadas condições e estratégias considerando a realidade vivida na comunidade assegurando que a formação continuada não seja apenas a transposição de conteúdos urbanos. Depreendemos de tudo isso que é importante mudarmos a forma, o conteúdo e a percepção do que fazemos, vivemos e pensamos, no sentido de garantir uma formação com outros valores, novas culturas, para recuperar o trabalho docente vinculado com a luta dos direitos é educação, saúde, justiça, cidadania, terra, igualdade, conhecimento. (Arroyo, 1999)

Existe também uma preocupação, um olhar cuidadoso em relação aos professores que atuam na área rodoviária, pois pelo fato da maioria residir na área urbana, eles não se reconhecem como professor do campo. Essa atitude prejudica de certa forma as ações aplicadas em sala de aula, pois acabam copiando silenciosamente o currículo urbano. “(...) manifesta uma reflexão de sua prática, já que ele não foi preparado para esse contexto. Chega com ideias e pensamentos oriundos da cultura urbana se deparando com desafios impostos pela realidade até então desconhecida”. (OLIVEIRA, 2016, p.31).

O professor ribeirinho que atua em classe multisseriada também ainda é o único meio de escolarização dos sujeitos que vivem nas comunidades ribeirinhas do município de Manaus por conta da diversidade geográfica da região. Por isso, merece um olhar que deverá contemplar o professor que atua nesse tipo de classe através de uma formação que respeite essa heterogeneidade, sendo reforçada nas palavras de Hage o qual destaca que “(...) as escolas multisseriadas em que pesem todas as mazelas explicitadas, tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo” (2005, p.4).

É interessante pontuar que a formação continuada “permite formar o professor para que este colabore em sua atividade docente, ampliar e desenvolver suas competências e conhecimentos pautados no processo de inovação na busca da qualidade da educação a partir das necessidades e desafios que lhes são postos como prática no cotidiano mostrando que a formação não pode ser única e realizada para qualquer sujeito, ela deve sim ser diversificada atendendo a particularidade de cada indivíduo ou grupo. (OLIVEIRA, 2016 p.41)

O investimento no processo formativo contínuo da Secretaria Municipal de Educação é significativo para atender as necessidades do professor do campo, partindo da realidade deste, para que de fato se desenvolva um trabalho que contribua na ação docente através de valorosos trabalhos com seus alunos e descobrindo novas experiências e novos saberes partindo da reflexão da própria prática revelando assim novas possibilidades. Abrindo espaço para a efetivação das políticas públicas por meio da compreensão da realidade e da atuação do professor

do campo, abrangendo tanto os que atuam em classe multisseriada ribeirinha, quanto na área rodoviária.

Destacamos a importância de realizar uma formação diferenciada com características que nos levam a perceber e realizar estratégias que nos conduza à reflexão, principalmente sobre o desafio de assegurar o acesso e o sucesso de toda a comunidade escolar. É por essas e outras razões que a formação continuada passou a ser uma ação estratégica para garantir melhores resultados na educação escolar. Como forma de concretizar a formação continuada para os professores que atuam na Educação do Campo, a Constituição Federal de 1988 garante;

VI-Formação de Professores: Artigos 11º, 12º e 13º. O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal (magistério) e superior e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo. Garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula.

O processo formativo também deve atender a necessidade do professor itinerante, pois apesar de sua especificidade de mudanças em relação às disciplinas ele também tem o direito à educação e não pode ser negada como por conta da sua história. Deve-se resgatar seu direito juntamente com a participação da comunidade. Como forma de garantir a formação continuada nessa modalidade de ensino.

Como forma de garantir a formação continuada nessa modalidade de ensino, nos ancoramos na Resolução n. 3 de 16 de maio de 2012 que trata do atendimento a estudantes em situação de itinerância;

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 2º O atendimento sócio educacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em

situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

Vale ressaltar que as concepções que fundamentam a formação continuada dos professores do campo em Manaus devem estar centradas em ações com maior destaque para o fortalecimento da educação através da inovação e que supra os anseios dos sujeitos do campo em todos os aspectos.

## 12. .DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO - DEI

A Divisão de Educação Infantil na secretaria tem se empenhado em atender as escolas do campo de modo que inclui a diversidade de infâncias, povos e populações que vivem nos territórios rurais do país. Reconhecendo essa característica, a Resolução N. 02/2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica do Campo, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e outros.

A primeira etapa da educação básica, em sua história de conquistas legais, conceituais, teóricas e práticas revelam, avanços que podem ser vislumbrados através de dispositivos legais – como a LDBEN de 1996, que estabeleceu os marcos para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino – e de construções epistemológicas próprias, que lhe garantem um lugar de atuação específico, capaz de dialogar com os outros níveis da educação e com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2011).

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar, ainda, o papel que tem a Constituição Federal brasileira de 1988, ao estabelecer um novo olhar em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. A Educação, em geral, e a Educação Infantil, em particular, pautadas nessa concepção de criança, têm à sua frente um longo caminho de lutas a ser percorrido na direção da garantia desses direitos, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura e ao lazer, por exemplo.

Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, incorporando a noção de que a criança é sujeito de direitos, afirma, em seu artigo 4º, que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Do ponto de vista da Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, gostaríamos de ressaltar o §3º, do artigo 8º, das referidas Diretrizes, que afirma:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – obter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

De acordo com as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), e, ainda conforme as Diretrizes complementares, “em nenhuma hipótese serão agrupadas numa mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (§ 2º do artigo 3º).

Há que se considerar, ainda, os modos de ser e viver dos bebês e das crianças pequenas de maneira vinculada à organicidade de seus mundos de pertencimento. Também as questões estruturais relativas à locomoção, à alimentação, aos espaços internos e externos, aos brinquedos e aos demais materiais e utensílios pedagógicos precisam ser consideradas.

A Criança da Educação Infantil do Campo

Considerando que no momento de vida da criança na Educação Infantil é intenso o processo de construção da identidade pessoal e coletiva, e que essa construção se dá nos embates e tensões de gênero, raça, classe, e filiação quanto ao local de residência, é imprescindível construir uma educação infantil do campo que:

- Não a coloque na subalternidade;
- Possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência;
- Traduza o campo como lugar de vida e de produção humana nos seus aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos.

A Educação Infantil do campo pode nos levar a construir as bases para a contraposição a um modelo de educação que simplesmente reproduz, nos territórios rurais, a cultura urbana dominante. Essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento.

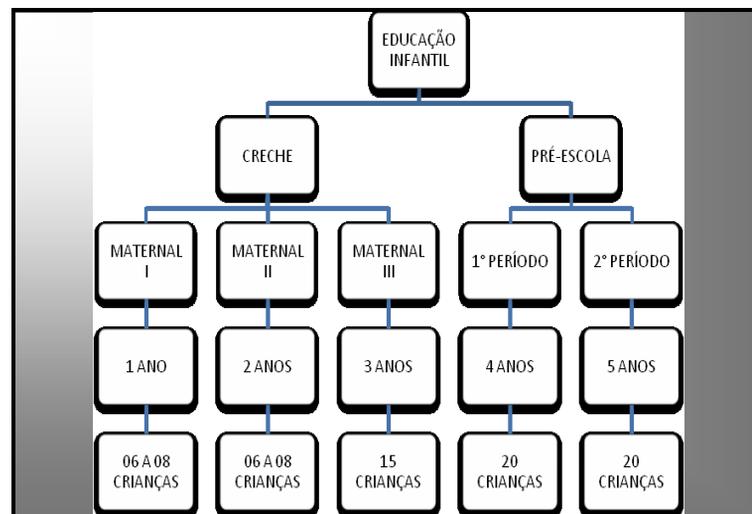
As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, pela primeira vez em uma Resolução Nacional, promovem a interlocução dos avanços conquistados pelos movimentos sociais ligados à Educação Infantil e à educação do campo. As especificidades da Educação Infantil do campo se inserem num movimento amplo de luta dos povos do campo por uma educação que reconheça o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Essa concepção foi incorporada nas DCNEI em diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n1, 03 de abril de 2002), aprovadas após a emissão do Parecer CNE/CEB 36/2001. Em 2008, foram ainda aprovados o Parecer CNE/CEB N. 03/2008 e Resolução CNE/CEB N. 02/2008. Esses documentos são históricos na regulamentação e orientação da educação do campo no país, incluindo a Educação Infantil do campo.

Estrutura Organizacional de Atendimento

Embora o direcionamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, vol. 1, p. 34), os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil (MEC, vol. 1, p. 36), bem como o Parecer CNE/CEB/Nº 8/2010 considere, numericamente, na Creche, a relação 01 (um) professor para 06 (seis) a 08 (oito) crianças de até 02 (dois) anos e 01 (um) professor para 15 (quinze) crianças de até 03 (três) anos, esta Secretaria Municipal de Educação, observando peculiaridades próprias da Rede Municipal de Ensino e, consonante ao oferecimento diferenciado pautado no atendimento das necessidades básicas das crianças, proporciona para cada turma, a atuação de 02 (dois) professores com formação específica para o atendimento nas creches municipais. Na fase pré-escola, a relação será de 01 (um) professor por turma de 20 crianças.

As turmas das fases creche e pré-escola serão organizadas da seguinte maneira:



Quadro 10: organização das turmas da Educação Infantil. Fonte: DEI/2016

No caso das turmas multisseriadas dentro da etapa da Educação Infantil, este número deve respeitar a quantidade de crianças de diferentes idades de maneira integrada, evitando a superlotação das turmas.

A Ação Pedagógica da Educação Infantil do Campo

Nas DCNEI, no §1º, o artigo 8º rege sobre a necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições prevejam condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação;
- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Ao falar sobre o caráter indissociável entre cuidar e educar e sobre a indivisibilidade expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, as DCNEI (2010) querem indicar que a organização de tempos e atividades não fragmente a criança, que considere que ela está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo e não apenas com seu aparato cognitivo.

### **12.1 As Atividades de rotina da Educação Infantil**

A ação, por parte dos professores, em planejar as atividades que irão realizar com as crianças durante o tempo em que elas permanecerem na instituição de Educação Infantil é um fator significativo. Isto demonstra sentido de organização e domínio do que estará sendo proposto. É importante lembrar que o fato de se estabelecer uma rotina, não significa que a mesma deverá ser executada de maneira

rígida, considerando que o termo rotina está ligado a uma sucessão de ações de forma organizada.

Vivenciar com as crianças sucessões de acontecimentos em que elas possam perceber situações que permitam identificar o que aconteceu primeiro, o que está acontecendo e o que acontecerá depois, fará com que se tornem mais independentes em relação aos adultos. Diante desta afirmação, pode-se dizer que o compromisso por parte do professor em definir previamente as atividades que irá realizar a cada dia contribuirá diretamente no desenvolvimento das crianças. Cabe salientar a necessidade de abertura das atividades a serem planejadas com as crianças, que permitam que sua curiosidade e seus interesses sejam contemplados.

Para se pensar em uma rotina que atenda as características das crianças, precisamos considerar aspectos bem distintos, respeitando o ritmo de cada uma delas de acordo com sua faixa etária no que se refere ao tempo de concentração nas atividades e aos espaços existentes, tanto nas salas de referência quanto fora delas (área externa), sem esquecer que, nas instituições que funcionam com tempo integral, ocorre uma distribuição diferenciada de horário.

É fundamental que a equipe pedagógica, juntamente com as professoras, estabeleça acordos na distribuição de períodos de tempo e dias da semana para o uso dos espaços existentes na unidade de ensino, além dos horários das refeições, atividades coletivas, sono ou descanso, troca de fraldas, mamadas e, também, atividades ou programações que contemplem a participação dos familiares das crianças. A organização do espaço reflete a relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor.

O estabelecimento das regras para crianças na Pré-Escola tem grande significado. As crianças seguem o que é proposto pelos adultos não somente porque estes solicitam, mas porque há uma necessidade interior de analisar sua atitude consoante às regras e também a atitude de seus colegas, visto que eles desejam a existência de uma regra para todos, e acabam se tornando responsáveis por si mesmo e pelo outro, contribuindo para o cumprimento daquelas que são estabelecidas no coletivo, seja em casa ou na unidade de ensino. O professor precisa ser coerente ao estabelecer as regras na sala e justo em cobrar seu

cumprimento para todos. As regras devem ser acordadas com a participação das crianças.

A proposta de reformulações planejadas das rotinas deve ser considerada, pois enriquece as experiências de aprendizagens das crianças. Sempre que possível, é importante que ocorram atividades com a participação de grupos heterogêneos na realização de ações orientadas ou livres. A presença de um parceiro mais experiente para interagir com as crianças no desenvolvimento das experiências diárias é indispensável.

É importante salientar que não deve existir cisão entre quem cuida e quem educa, não devendo haver separação entre atos biológicos e culturais. Nas turmas de 0 a 3 anos, deve-se permitir que as crianças vivenciassem situações de jogos, brincadeiras com materiais e com o corpo, devendo existir atividades livres, dirigidas, individuais e em grupo.

É importante destacar que cuidar e educar são ações integradoras que regem toda a Educação Infantil, na creche e pré-escola. Nas rotinas das crianças de 4 e 5 anos, o planejamento deve contemplar atividade de cuidado e educação. Jogos e brincadeiras, ações de cuidado com o corpo, organização do espaço, assim como atividades que estimulem a expressividade infantil precisam fazer parte das rotinas de crianças Pré-Escolares.

## **12.2 Organização do Tempo Didático**

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas, podendo ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

Atividades permanentes são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou

semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- ✓ Brincadeiras no espaço interno e externo;
- ✓ Roda de história;
- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Ateliês, oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- ✓ Atividades diversificadas;
- ✓ Cuidados com o corpo.

Sequencia de atividades são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequencias derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico.

Os projetos de trabalho são um conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças. Precisam ser significativos, representar uma questão comum para todos e partir de uma indagação da realidade. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico.

Existem atividades cuja realização se configura indispensável no cotidiano das rotinas das Creches e Pré-Escolas. Dentre elas, podemos citar as atividades diversificadas, as brincadeiras livres e orientadas, as leituras e contações de histórias.

As atividades diversificadas são apresentadas a partir do interesse das crianças considerando algum fato, objeto ou acontecimento ocorrido. A atividade de livre escolha é quando é apresentado às crianças várias opções de atividades para que a mesma tenha oportunidade de executar trabalhos mais individualizados. As

atividades coletivas são atividades orientadas pelo professor para todo grupo, visando desenvolver a atenção, concentração e integração. As atividades psicomotoras e/ou de cuidados pessoais estão relacionadas aos cuidados básicos que a criança precisa para desenvolver sua autonomia, como comer só, lavar as mãos, usar a colher etc.

Na constituição da rotina, é fundamental que haja margem para o movimento, pois do contrário, estaremos insistindo na “rotina rotineira”, que não permite espaço para e reflexão e mudança. A ideia da repetição e da resistência ao novo contraria a ideia de constituição social das rotinas, que conta com a participação das crianças em sua construção.

### **12.3 Educação Infantil e Comunidade**

Em projetos pautados por práticas ambientalmente sustentáveis, as práticas de cuidado de si integram-se ao cuidado das plantas e animais, tão próximos das crianças do campo. O acompanhamento dos processos de vida e de morte, dos ciclos biológicos, da produção característica do campo, do cotidiano de seu grupo cultural, dos modos de vestir-se, alimentar-se e festejar, vividos pelas crianças no seu dia-a-dia, transforma-se em elemento importante no processo intencional estabelecido pelas professoras e professores na mediação que propiciam às crianças e que lhes possibilita novos olhares sobre esse cotidiano, ampliando seus conhecimentos.

Olhares ampliados pelas intervenções que valorizam as falas, a curiosidade e ações para as espessuras, os cheiros, os sons, as cores, os gostos, os tamanhos, as sensações, as sombras, o ritmo da vida que o campo (natural e simbólico) oferece à criança e às professoras e professores.

Assim, pensar a escola na comunidade educativa significa ampliar as fronteiras sociais e ver esse espaço educativo na contemporaneidade como lugar de criação cultural e não apenas de divulgação de saberes. É um lugar de

experimentação e não de sacralização do instituído, de procurar sentidos e não de fixação e padronização de significados.

#### **12.4 Organização pedagógica do Campo na Fase Creche**

O atendimento a criança do campo da fase creche requer um olhar imbuído de cuidados, a fim de propiciar e acompanhar a criança em seu crescimento e desenvolvimento integral, bem como nas experiências e saberes cultural, artísticos, ambiental, científico e tecnológico, bem como seguro e harmonioso, mas que, sobretudo, seja promovido por meio das interações e brincadeiras como nos assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2009, Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação, Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 e Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil – SEMED, 2013.

Considerando, que a criança é um sujeito histórico e de direitos o professor deve partir do princípio de que todo o trabalho pedagógico planejado deve estar alinhado aos documentos oficiais citados. A fase Creche possui ainda documentos norteadores elaborados por esta secretaria como: Currículo Vivências e Saberes da Fase Creche, Suplemento Caderno de Orientações Pedagógicas e Fichas de Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil das crianças. As fichas são utilizadas somente pela Técnica de Enfermagem nas Creches Municipais.

Orientados, portanto, por tais documentos, o professor deve ajustar todas as atividades propostas a sua realidade, considerando ainda o atendimento às populações rurais em suas mais variadas e diferentes vivências, como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, povos da floresta e outros.

Assim, as práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil - Fase Creche oferece ao professor do campo ferramentas que auxiliem sua prática. Cabe a ele, contudo, fomentar em seu planejamento adequação à faixa etária existente e às condições oferecidas para que se atenda a necessidade do desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, emocional e cognitivo.

Valorizar objetos, espaços, tempo e pessoas do meio é crucial para se estabelecer um diálogo entre criança/criança, criança/adulto e adulto/criança; criança/objeto, objeto/criança; criança/espaço, espaço/criança; criança/tempo a ponto de reconhecer os modos de vida no campo que são fundamentais na construção do saber, bem como na formação de sua identidade.

É importante ressaltar que todas as atividades pedagógicas propostas às escolas do campo devem garantir também a inclusão da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, promovendo a todos o direito ao acesso e ao desenvolvimento integral da criança, respeitando sempre seu processo e tempo de aprendizagens. Afinal, a pessoa com deficiência tem garantido o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à integração com outras crianças e adultos.

A criança precisa ser ouvida e atendida naquilo que a inquieta. A roda de conversa é um momento propício para o diálogo coletivo e, portanto, é necessário manter um clima harmonioso durante todo esse período. Esse é um momento de descobertas, onde o professor mediará todo diálogo entre ideias, confronto e partilhas, e ainda assim disponibilizar às crianças diferentes possibilidades de imersão nas mais diversas linguagens, bem como cada indivíduo em particular, promovendo uma amplitude em seu conhecimento de si e do mundo.

A roda de conversa é um momento riquíssimo, devendo ser valorizado pelos seus professores educadores, buscando sempre sua realização em diferentes lugares, para que assim as crianças sejam atraídas e motivadas a participarem. Além da sala de referência temos o pátio, o parque, embaixo de uma árvore, próximo à margem do rio ou em outro lugar que acolha bem as crianças e os objetivos propostos.

Assim como na pré-escola as crianças da Fase Creche podem e devem seguir uma rotina. Portanto, a professora deve promover saberes que consistam a inserção da criança durante toda realização das atividades propostas, e expressas nos momentos da aplicação, essa é a hora em que se possibilita ao indivíduo momentos de desenvolvimento e crescimento pessoal e coletivo com atividades de:

acolhida, alimentação, roda de conversa, calendário: tempo, dia, aniversariantes repouso/sono.

As atividades práticas compreendidas no Planejamento Pedagógico compreendem-se pela ação de ouvir, contar e representar histórias; conversar sobre experiências do cotidiano da criança; brincar do faz de conta; jogar, selecionar e explorar jogos e materiais diversos; observar ambientes, plantas e animais; selecionar e preparar alimentos; desenhar, pintar, colar, rasgar, recortar e modelar; cantar, dançar, dramatizar, com instrumentos musicais; apreciar sons em diferentes gêneros musicais; brincar de correr, pegar, pular, esconder, imitar, arrastar-se; alimentar-se, cuidar-se, higienizar-se; organizar os brinquedos, materiais e o ambiente; passear e visitar espaços não formais; interagir com as tecnologias e as diversas culturas.

Nas atividades permanentes o professor deverá possibilitar um trabalho diário e regular que vise à subjetividade da família, necessidades básicas de cuidado, e que busque temáticas da base curricular de modo que promova à criança diversos modos de interagir, bem como de aprendizagem, inserindo o brincar, a leitura, o conto e reconto, dramatização de histórias criadas pela criança e textos literários, produção de artes, apreciação musical e musicalização, ateliês, oficinas de desenho, roda de história e de conversa.

Nessa Perspectiva, buscamos aprimorar as experiências e saberes da criança do campo também com as atividades diversificadas, devendo ser oportunizadas pelo professor. Tais atividades devem propor à criança a construção de sua identidade pessoal e coletiva, tendo um progressivo domínio nas tomadas de decisões a si oportunizadas, deter iniciativas de escolhas, bem como desenvolver a prática de responsabilidades no seu cotidiano. Ressaltamos ainda de que em hipótese alguma serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

É nesse sentido, que se infere o atendimento a criança em seu desenvolvimento integral, no indissociável ato do cuidar, educar e brincar das crianças a ponto de que seja válido lembrar que todas as atividades desenvolvidas devam ser planejadas, e que permita o alcance dos objetivos traçados, sendo eles,

afetivos, cognitivos e sociais da criança, e ainda assim estabelecer o exercício da prática e de seus próprios interesses, respeitando sempre o tempo de desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo. Citamos aqui algumas atividades diversificadas: pintura, dramatizações, brincadeiras diversas, recorte, colagem, jogos e cantos circunscritos diversificados.

Os cantos circunscritos ou zonas circunscritas são os conhecidos “cantinhos” estabelecidos nas salas de educação infantil. Estes se apresentam como um detalhe favorável para a escolha da criança de acordo com seu interesse. Com eles, podemos brincar com a arrumação desses cantos e considerar isto desde o planejamento, pois não precisam estar continuamente organizados nas salas de referência. Eles podem estar no centro da sala, numa quadra, no corredor, no pátio e até num parque e/ou piquenique. Quanto ao ato de pensar a avaliação como instrumento de trabalho pedagógico da Educação Infantil – Fase Creche no campo remete ao uso das legislações vigentes, as quais definem e normatizam o exercício da prática pedagógica. No artigo 31 da LDBEN 9394/96, aborda o direcionamento, acompanhamento e o registro do desenvolvimento infantil no processo de ensino e aprendizagem.

As DCNEI ainda afirmam que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, 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.

Uma das conquistas das ciências humanas e sociais contemporâneas é reconhecer a criança como protagonista da sua própria história, como produtora de

cultura, sendo ela da cidade ou do campo. É pensando nisso, que não temos receitas prontas e direcionadas ao professor, seja ele do campo ou da cidade, quanto o ato de avaliar bebês e crianças pequenas, sugere-se que a avaliação estabeleça-se por meio da observação, dos diferentes espaços e contextos, e de alguns elementos e vivências que segmentam o cotidiano da criança. Contudo, constatamos a seguir a fala de Jaqueline Pasuch e de Tânia Dornellas,

O que significa atender as crianças e à infância do campo respeitando seus espaços, tempos, saberes, organização de vida social? Que organização escolar própria acolhe as infâncias do campo? Certamente estas respostas não podem ser dadas numa perspectiva de “receitas”, mas num processo de interação reflexiva com esses sujeitos e seus espaços. Um ponto base de orientação, contudo, é o reconhecimento do seu direito à educação, dentre outros direitos fundamentais, acolhendo suas diferenças e especificidades e, ao mesmo tempo, construindo processos de superação de desigualdades. (pag. 117, 2012).

Na reunião com os pais o Parecer Descritivo realizado pelo professor pode estar aliado à exposição das atividades das crianças que ampararam seu parecer e estas podem ser expostas nas salas de referência, nos corredores da escola, ou em outro ambiente acolhedor, definido pela instituição. Esse encontro é direcionado às crianças, aos pais e a toda comunidade, onde o cotidiano pode ser mostrado por meio de: fotografias, relatórios, desenhos, vídeos, álbuns e portfólios, visando a apresentação do desenvolvimento integral da criança, ou seja, seu desempenho durante o trimestre corrente, para que, a partir desse olhar/avaliação sejam (re)definidas a construção de novas metodologias e estratégias didáticas, adequando-se às necessidades individuais e coletivas da turma.

Portanto, para a organização, sistematização e operacionalização do trabalho pedagógico no campo deve-se considerar o que as crianças precisam e querem aprender. A Educação Infantil – Fase Creche apresenta especificidades em seu contexto local, considerando que o ser criança e viver a infância no campo, nos remetem de que esse momento necessita ser vivenciado por ela e para ela, nos espaços individuais e coletivos. Uma vez que a criança é criança hoje e não amanhã.

No entanto, é a partir desta perspectiva de que avaliamos a real responsabilidade da Educação como um todo, mas, sobretudo da Educação Infantil na Fase Creche, que visa atender a criança do campo no campo e suas particularidades a fim de ampliar sua compreensão de maneira a consolidar o cumprimento das doze experiências contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI 2009, fazendo-a vivenciar experiências de qualidade e imprescindíveis ao seu desenvolvimento.

### **12.5 Planejamento e Avaliação na Educação Infantil do Campo**

O trabalho com crianças na Educação Infantil do Campo não pode prescindir de uma prática contínua de planejar. Cada momento da rotina das crianças, cada experiência proposta tendo em vista a formação de uma ou outra capacidade, cada forma de organização do ambiente, cada material a ser introduzido, devem ser sistematicamente analisados.

Em suma, ao professor, cabe a tarefa essencial de conhecer o porquê e o para quê cada ação educativa se configura. É necessário saber como uma capacidade se desenvolve na criança e quais os materiais, formas de agrupamento, relações e experiências são mais convenientes para essa formação. E, para tanto, é preciso planejar, projetar, refletir e analisar.

Quando se educa, realiza-se um trabalho intencional e todas as ações intervêm e interferem no desenvolvimento infantil. No trabalho de formação com a criança pequena, não se deve priorizar, apenas, o desenvolvimento da inteligência, mas também o da personalidade, das experiências práticas e artísticas, à criança integral.

No tocante à documentação pedagógica, os registros são documentos que permitem rever e repensar sobre as situações para entender o que a criança demonstra em cada momento, favorecendo a formação teórica de quem educa; constituir a memória do trabalho e a memória da instituição, valorizando a criança; compartilhar, com os pais e com a comunidade, as experiências que a criança desenvolve quando eles não estão presentes; valorizar o trabalho pedagógico, documentando o que se faz e explicitando os porquês das ações; discutir com os

demais professores aquilo que se observa como forma de ampliar conhecimentos e produzir teorias; proporcionar aos pequenos a possibilidade de rever e de pensar sobre suas experiências, compreendendo melhor o que fazem e se sentindo valorizados. A documentação ainda permite que o trabalho pedagógico se individualize, atendendo a cada criança em suas necessidades específicas.

É importante compreender que a documentação pedagógica é um instrumento de avaliação. Ela pode ser feita de diferentes maneiras: por intermédio das anotações sobre os principais fatos, falas das crianças, elementos interessantes de uma experiência proposta em um diário; usando fotografias; filmagens; colecionando produções que as crianças tenham elaborado (desenhos, pesquisas, cartazes).

O importante é que os registros do que acontece sirvam como base para avaliar não apenas a criança, no sentido de dizer o que ela sabe ou não sabe, mas para pensar como o ambiente pedagógico, os espaços, os tempos, os materiais utilizados, as experiências propostas podem ser alteradas para auxiliar o processo de desenvolvimento dos pequenos, de acordo com os objetivos que foram elencados para o trabalho pedagógico.

Dessa maneira, a avaliação na Educação Infantil não visa a classificar as crianças entre as que sabem e as que não sabem. Também não tem como objetivo traçar perfis (a criança é agressiva; ou a criança é atenciosa; ou é desobediente, por exemplo), já que o processo de desenvolvimento está acontecendo ininterruptamente e as crianças modificam seus comportamentos de acordo com o ambiente que lhes é preparado e de acordo com as propostas de experiências que lhes são feitas.

Avaliar é refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem a criança para modificar aqueles que possivelmente não estejam contribuindo para que ela apreenda formas de agir coletivas, valores, conhecimentos de mundo, visões positivas sobre si mesmas e sobre suas possibilidades de aprender.

Avaliar é acompanhar para mudar o que não está de acordo, ou o que não está contribuindo para as crianças e não para mudar as crianças. Nossas intervenções devem ter como foco a proposição de novas experiências quando percebemos que elas não envolvem as crianças e que, por conta disso, elas ficam inquietas:

Os materiais: quando percebemos que as crianças não se interessam mais por manipulá-los ou brincar com eles porque já os exploraram de todas as formas;

Os tempos: quando percebemos que são longos ou curtos demais para as tarefas para as quais convidamos as crianças;

Os conteúdos e proposta de experiências: quando percebemos que não trazem um apelo à curiosidade e não envolvem afetivamente os pequenos;

Os espaços: quando estão marcados pela imobilidade, pela mesmice e não incentivam as crianças a reagir de formas diferentes aos seus estímulos;

As relações entre crianças e adultos: quando percebemos que estão pautadas pela ausência de diálogo e mútua colaboração.

As relações entre as crianças: quando percebemos que não estão sendo mediadas por novas atividades que permitam agir de maneiras novas, mais coletivas e colaborativas. É a partir de uma avaliação de contexto que podemos pensar outros modos de atuar, outros conteúdos a explorar, outras atividades que, modificados, possam se constituir como estímulos para outras reações (mais positivas) das crianças.

Em termos procedimentais, a secretaria indica o uso do Caderno de Atividades para registro diário do docente, o Diário da Educação Infantil, que está fundamentado no registro individual do coletivo da turma e a escrita dos Pareceres Parciais com periodicidade semestral, bem como o registro individual do Parecer Final, o qual consiste na conjugação-síntese dos dois Pareceres Parciais. Não se pode esquecer que a proposta é sempre dinâmica. É necessário prever momentos de avaliação também coletiva, num processo de promoção de reconhecimento de

acertos e falhas que busca na auto avaliação institucional, a promoção da qualidade da educação oferecida e construída junto com a criança e as famílias.

### **13. CONSIDERAÇÕES**

Diante da afirmação de Caldart (2004) em que o conceito de Educação do Campo encontra-se em construção, entendemos que do mesmo modo, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus a Educação do Campo está ainda em construção como um movimento que vem surgindo e se renovando nas lutas sociais dos povos do campo, das florestas, dos rios e na própria secretaria enquanto espaço de elaboração, pesquisa e consolidação das políticas públicas municipais para Educação do Campo no âmbito municipal de Manaus.

A Educação do Campo não é apenas mais uma modalidade de ensino, senão que é uma educação específica que nem mesmo pode ser organizada de modo único, pois, entendemos que cada área rural no Brasil possui sua especificidade. Cada comunidade possui sua própria identidade, sua própria cultura que envolve toda sua população, e, com isso também a escola não pode estar alheia a esses contextos. Como afirma Paulo Freire (2002) a escola não é uma ilha, não se encontra isolada da realidade social em que se situa. Cabe a população do Estado do Amazonas e seus municípios, ao município de Manaus assumir a identidade amazônica, desse modo buscando no seu sistema educacional inserir as regionalidades, inserir em seu currículo a identidade das florestas, dos rios, das várzeas, dos ramais de estradas, dos seringais e de todos que nesta região residem.

A presente Diretriz trata-se de resultado de uma caminhada implementada por pessoas que acreditam na educação, acreditam nesta como mola propulsora no desenvolvimento de uma sociedade. Acreditam que todos os sujeitos nela existentes tenham realmente possibilidades de acesso e permanência na escolarização. Acima de tudo essa Diretriz trata-se de um documento histórico que vem inovar a própria secretaria com novo olhar para organização pedagógica das escolas situadas em área rural seja rodoviária e ribeirinha, desse modo vem também, introjetar na própria secretaria o novo conceito de Educação do Campo qual é um conceito diferente da educação propagada na escola rural, na verdade a Educação do campo traz um

---

novo olhar e conceito e pretende esse um dia chegar a ser a educação das florestas e dos rios da Amazônia.

## 14 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. ( Coleção Por uma educação básica do campo)

ALVARENGA, G. M. **A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão**. In: ALVARENGA, G. M. (org.). Avaliação: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.

\_\_\_\_\_, G. M. **Avaliação: o olhar dos alunos**. In: ALVARENGA, G. M. (org.). Avaliação: o saber na transformação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.

BARBOSA, M. L. et al. **Mapas conceituais na avaliação** da aprendizagem significativa. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Curitiba, 2005.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília, DF. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 23/2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 7.352/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.**

\_\_\_\_\_, Lei N. 12.796, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.**

\_\_\_\_\_. Lei N. 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1989. BRASIL, Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 68/2012. **Ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo, por meio do PRONACAMPO.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 86/2013. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 579/2013. Escola da Terra. BRANDÃO. C. da F.LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). São Paulo: AVERCAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, Fascículo II, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, janeiro/2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para educação básica para escolas do campo.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. DF. 2002.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília. DF. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CNB N. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes **Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2008.** Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB/nº 8/2010.** BORGES, Heloisa. GHEDIN, Evandro. **Educação do campo: a epistemologia de um campo de formação.** Ed. UEA. AM. 2004.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e Somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Pioneira, 1983.

SANTOS, Tania M. D. PASUCHIN, Jaqueline. **A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo.** IN: BARBOSA, Maria C. S. [et al.] organizadoras. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre. Ed. Evangraf. 2012.

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº9394/96).** São Paulo: AVERCAMP, 2003.

BARBOSA. Maria C.S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de Educação Infantil. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.** Texto inédito, 2004.

\_\_\_\_\_, Roseli Salete. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cério (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. 2002.

CANEN, A. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais.** Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLOTTO, C. A. **Processo de avaliação.** In: Escola para professores. São Paulo: Abril, julho de 1972, n. 5.

CONTAG. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura.** Brasília.

D'ANTINO, M. E. F. **A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular.** In: MANTOAN, M. T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memon: Ed. -----SENAC, 1997.

D'ANTOLA, A. **A observação na avaliação escolar.** São Paulo: Loyola, 1981.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem** – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. de. (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ESTEVES, O. P. **Testes, medidas e avaliação.** Rio de Janeiro, Arte e Indústria, 1973.

FREIRE. Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 25ª edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2002.

GAVILÁN, Paloma. **O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender a diversidade.** In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio.** São Paulo. Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Maneiras de avaliar a aprendizagem.** Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 031/CME/2013. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil.** SEMED. Manaus: 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 032/CME/2013. **Estrutura Curricular do Ensino Fundamental – Bloco Pedagógico.**

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 040/CME/2013. **Proposta de Reestruturação do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 041/CME/2013. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - Bloco Pedagógico.**

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 004/CME/2014. **Normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto de Educação Itinerante do Ensino Fundamental – Anos Finais.**

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 038/CME/2015. **Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.**

\_\_\_\_\_. **Câmara Municipal de Manaus.** Decreto nº 2.907/2014. Hora de Trabalho Pedagógico dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

\_\_\_\_\_. **Câmara Municipal de Manaus.** Lei nº 2.000/2015. Plano Municipal de Educação do Município de Manaus-PME.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação.** Portaria nº 0271/2015-SEMED/GS. Comitê de Estudos da Proposta Pedagógica da Educação Rural de Manaus.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação.** Portaria nº 0237/2016-SEMED/GS. Comitê da Educação do Campo.

MANAUS. Decreto nº 2.907 de 12 de setembro de 2014. Manaus. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 04/CME. Manaus. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 032/CME. Manaus. 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientação Técnica Pedagógica nº 005/2014.** Manaus. 2014

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica para os Anos Iniciais.** Manaus. 2014.

MOLINA. M. C. **A contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

MONTEIRO, Albene Lis; Nunes, Celi do Socorro Costa. **Formação Continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades.** Escola de Direito: reinventando a classe multisseriada/ Maria Isabel Antunes Rocha, Salomão Mufarrej. Hage. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MST. **Como fazemos a escola de Educação Fundamental.** Caderno de Educação nº. 9. São Paulo: MST, 2002.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** / Edilene Aparecida Ropoli...[et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SILVA, S. M. CONTAG. **Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Educação do Campo: semeando sonhos...cultivando direitos.** Brasília/DF. 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 7. Ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialética libertadorado processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

VARGAS, Maria Cristina. Uma história em construção: EJA no campo. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set.

PIMENTEL, Susana Couto. **Educação Inclusiva.** In Grandes Temas do Conhecimento – Psicologia Especial. N.7. Ano 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica/Philippe Perrenoud.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação básica do campo.** v. 1. Brasília: MRA, 1999.





PREFEITURA DE  
**MANAUS**

**SEMED**  
Secretaria Municipal de  
Educação