



PREFEITURA DE
MANAUS

SEMED

Secretaria Municipal de
Educação

PROPOSTA DE **EDUCAÇÃO INTEGRAL** DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



MANAUS - AM
2017



“A educação integral deixa a escola mais humana. A escola, em si, é um espaço de exercício de democracia e tem como função garantir a formação do cidadão com pensamento autônomo e livre”.

Anísio Teixeira



PREFEITURA DE
MANAUS

SEMED
Secretaria Municipal de
Educação

**SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL**



**PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL
DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

**MANAUS - AM
2017**

FICHA TÉCNICA

Arthur Virgílio Ribeiro do Carmo Neto

Prefeito de Manaus

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Secretária Municipal de Educação

Euzeni AraújoTrajano

Subsecretária de Gestão Educacional

Thiago Balbi de Souza Lima

Subsecretário de Infraestrutura e Logística

Bruno Guimarães da Silva

Subsecretário de Administração e Finanças

Marcionília Bessa da Silva

Diretora do Departamento de Gestão Educacional

Gérnia Maria Pereira dos Santos

Diretora do Departamento Geral dos Distritos

Suely da Silva

Chefe da Divisão de Ensino Fundamental



COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Alexandre Pinto Romano - DEI

Alina Soares Leão Medeiros – DEF

Ana Karenina Landim Dacio – DEF

Anderson Clay Rodrigues – DDZ Sul

Cláudia Barroso Belém –DEF

Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa – UEA

Darianny Araújo dos Reis - DEF

Eliane Batista de Lima Freitas - DEI

Francinetti Martins de Lira – GDAE

Francisco Sales Bastos Palheta – SEMED

Gil Felipe Gonçalves Miranda – CEFA

Hadassa Queiroz de Souza Damasceno – DDPM

João Carlos da Silva Filho - DEPLAN

José Rodrigo Martins da Silva – GEE

Katia Florêncio Nogueira - DDPM

Klécia Maia Ferreira – DEF

Lídia Helena Mendes de Oliveira – DEF

Lucia Cristina Cortez B. Santos – Esc Mul. Waldir Garcia

Maria Lúcia Castro da Silva – GDAE

Maria Solange Oliveira e Silva – DEF

Mauro César Ferraz – DDZ Oeste

Mirna Denise da Silva Abreu – DEF

Ronnie Melo - DAGE

Rosângela Siqueira da Silva – DDPM

Rosenir da Silva Gomes – DDPM



Sônia Maria de Araújo Peixoto - Colaboradora

Tarcísio Anchieta - DDPM

Thierry Ray Jehlen Gasnier - UFAM

Zacarias Lopes – DEF

Zilene Maia Trovão – CMEI Hermann Gmeiner

COLABORADORES

Alfa Batalha Tavares - DEF

Lucila Bonina Simões – SSGE

Neice de Sena Pereira – DEF

COMISSÃO DE REVISÃO

Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa - UEA

Lucila Bonina Teixeira Simões – SSGE

Maria Luiza Costa Silva Caleffi – DAM

REVISÃO TÉCNICA

Loana Uchôa de Pinho Portela

PROJETO GRÁFICO

Augusto Vieira - avieiramanaus@gmail.com

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CEB – Câmara da Educação Básica

CEFA – Coletivo Escola Família Amazonas

CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAGE – Divisão de Apoio à Gestão Escolar

DAM – Divisão de Avaliação e Monitoramento

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

DDZ SUL – Divisão Distrital da Zona Sul

DEF – Divisão de Ensino Fundamental

DEGE – Departamento de Gestão Educacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GDAE – Gerência de Documentação e Auditoria Escolar

GEE – Gerência de Educação Especial

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEB – Programa de Educação Básica

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SSGE – Subsecretaria de Gestão Educacional



APRESENTAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por meio desta proposta, objetiva implementar sua Política Pública de Educação Integral, em observância ao conjunto normativo-legal que versa sobre a ampliação da jornada escolar ou o tempo integral, quer em âmbito nacional, quer municipal. Dessa forma, esta Secretaria enquanto instituição gestora e indutora de políticas públicas contempla o previsto tanto na meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005, 25 de junho de 2014) como no Plano Municipal de Educação (Lei Nº 2.000, 24 de junho de 2015), ou seja, em ambos os planos há previsão de ampliação da oferta de educação em tempo integral na educação básica.

Esta Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Manaus resulta de um esforço coletivo e colaborativo entre representantes da sociedade civil organizada, de instituições de ensino superior públicas, de professores educadores e assessores desta secretaria, que compõem o universo e a diversidade de profissionais da educação pública municipal. O seu propósito é subsidiar as unidades escolares da rede municipal para que construam de forma autônoma, democrática e participativa seu Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação integral e(m) tempo integral.

A proposta apresenta as referências basilares para a promoção da formação integral do estudante, por meio de uma concepção crítica e emancipadora de educação integral, entendida como formação humana em suas múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, físico-motora, ética e estética. Formação que implica na ressignificação de concepções e práticas de ensino, de currículo, dos tempos, dos espaços e do modo de compreender o sujeito educativo.

Nesta perspectiva, é fundamental que as dinâmicas escolares ganhem novos contornos, especialmente, no que se refere à criação de oportunidades de aprendizagens mais significativas, à inovação dos processos pedagógicos, à integração da escola com a comunidade e seu entorno, tendo em vista novos horizontes para o fortalecimento da escola como um tempo-espaço mais justo e solidário, em que todos os estudantes possam concretizar seus percursos escolares de forma bem-sucedida. Esta iniciativa tem como ponto fulcral a qualidade da educação pública, gratuita e obrigatória como direito inalienável.

Assim, desejamos que a comunidade educativa, a partir da leitura deste documento-referência, promova momentos de estudos reflexivos em direção a ações propositivas que se articulem aos princípios e pressupostos da educação integral para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A Comissão





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------	----

1. OBJETIVOS DA PROPOSTA	17
---------------------------------	----

1.1 Objetivo Geral	19
1.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Valores norteadores do projeto de Educação Integral e(m) Tempo Integral	20

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	21
---	----

2.1 Breve contexto histórico da Educação Integral no Brasil e no Município de Manaus	23
2.1.1 O Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação	26
2.2 Aportes Legais da Educação Integral e(m) Tempo Integral	27

3. ASPECTOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL	31
--	----

3.1 Percursos formativos no contexto da Educação Integral e(m) Tempo Integral	33
3.2 Comunidade de Aprendizagem	35
3.3 Planejamento e Avaliação	40
3.3.1 Planejamento e Avaliação no projeto de Educação Integral e(m) Tempo Integral	41
3.3.2 Planejamento e avaliação do fazer pedagógico	41
3.3.3 Planejamento e avaliação para aprendizagem autônoma	42
3.4 Organização e integração dos espaços e tempos pedagógicos	44
3.4.1 Os espaços e tempos pedagógicos	44
3.4.2 Espaços de decisão coletiva	45

4. CAMINHOS PARA INSTITUIR A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM NOVAS UNIDADES DE ENSINO	47
---	----

4.1. Adesão de Unidades Escolares à Proposta de Educação Integral e(m)	
--	--

Tempo Integral.....	49
4.2 Integração com outras instituições	49
4.3 Integração com a comunidade	50
4.4 Organização e funcionamento das unidades de ensino	50
4.5 Acesso às unidades de ensino	51
4.5.1 Matrícula	51

5. CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

53

5.1 Currículo na perspectiva da Educação e Formação Integral	55
5.2 As oficinas e os projetos no currículo integrado e integrador	57
5.3 Áreas do conhecimento	58
5.3.1 A área de linguagens e sua inserção na educação e formação integral	58
5.3.1.1 Considerações iniciais	58
5.3.1.2 O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Integral	63
5.3.1.3 O Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Educação Integral	65
5.3.1.4 A Educação Física na Educação Integral	67
5.3.2 A área de ciências humanas e sua inserção na educação integral	72
5.3.2.1 Considerações iniciais	72
5.3.2.2 O Ensino de Geografia na Educação Integral	74
5.3.2.3 O Ensino de História na Educação Integral	77
5.3.2.4 O desafio de concretização da cidadania no sujeito.....	79
5.3.3 A área de ciências da natureza e matemática e sua inserção na educação e formação integral.....	80
5.3.3.1 Considerações iniciais	81
5.3.3.2 Produzindo e usando as Ciências e a Matemática nas nossas vidas	82
5.3.3.3 Ciências da Natureza, Matemática, Tecnologia e Cidadania.....	83
5.3.3.4 A importância da investigação e do raciocínio crítico e da Matemática como linguagem	83
5.3.3.5 Atividades coletivas transdisciplinares integradoras (projetos, oficinas, ateliês e feiras)	85
5.3.3.6 A Proposta de Educação Integral da SEMED e a BNCC	86
5.3.3.7 As Ciências da Natureza e a Matemática no percurso formativo do Ensino Fundamental	87
5.3.4 O Ensino Religioso na Educação Integral	88

6. ESTRUTURA CURRICULAR ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

91

REFERÊNCIAS.....

96

REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....

99

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

101



INTRODUÇÃO

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, [1979]; 2003:348).

Parafraseando o enunciado de Bakhtin, diríamos que a educação não prescinde do diálogo, significa participar do diálogo com toda a imersão humana possível. No diálogo reside a contingência da criação e recriação. Esta proposta de Educação Integral e(m) Tempo Integral, assumida pela Rede Municipal de Ensino, é produto de um diálogo polifônico, profícuo e consequente entre diferentes agentes educativos e sociais. Partimos do reconhecimento de que o tema da educação integral tem se enriquecido e potencializado pelos amplos e divergentes debates e diálogos experimentados, especialmente na última década, não somente nos meios institucionais como também nos meios não-institucionais. Em relação à escola pública brasileira, é um tema com amplitude sócio-histórica e que se prende à ideia de fazer avançar a qualidade da educação escolar.

A concepção de educação integral assumida por esta secretaria está diretamente associada à transformação da visão de educação escolar tradicional. As experiências que a escola propicia e o papel que exerce na formação dos estudantes alteram-se radicalmente. Esta concepção de educação integral, de acordo com Guará (2006, p.16), tem “o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”. Nesta linha de

pensamento, a educação escolar não se reduz ou dá mais ênfase ao aspecto cognitivo. Considera o aspecto cognitivo como incontornável desígnio para a formação científica e cultural dos estudantes desde que coadunado ao desenvolvimento de outros aspectos que constituem o sujeito em sua integralidade.

A educação integral implica numa abordagem educacional mais abrangente que se alicerça na promoção do acesso e na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais, filosóficos e tecnológicos enquanto patrimônio cultural, tendo como base a diversificação curricular. Esta diversificação se apresenta como mecanismo para enriquecimento das experiências educativas em função das aprendizagens, substancialmente voltadas para a ampliação do repertório social e cultural do estudante. Nesse sentido, a educação integral não se restringe à ampliação do tempo de permanência do estudante na unidade escolar, uma vez que este tempo é, sobretudo, consoante Cavaliere (2002) um tempo qualitativamente transformado porque impacta os dogmas temporais escolares calcados na linearidade, na rigidez e no controle sistemático.

A construção do conhecimento na perspectiva da formação integral não se pauta na transmissão, como denuncia e questiona Freire (2005) a respeito da educação bancária, mas está fundamentada num processo educativo dialógico, relacional, contextual e auto-eco-organizador dos conhecimentos e da pluralidade de saberes que envolvem as experiências e as relações dos sujeitos presentes no tempo-espço escolar. Tempo-espço no qual a construção e reconstrução dos conhecimentos concretizam-se no trabalho pedagógico engendrado de modo crítico, problematizador, integrado e contextualizado, a fim de tornar exequível experiências socioculturais, desportivas, artísticas, de investigação e pesquisa científica que se convertam em aprendizagens significativas. Em vista disso, neste tempo-espço, todos os agentes educativos são considerados assim, são em seu protagonismo, visto que estão diretamente implicados no processo educativo e, corresponsáveis por sua produção, ressignificação e transformação.

Um projeto de Educação Integral orientado para a formação integral dos estudantes não prescinde da necessária imersão em processos de reflexão e da releitura das diferentes dimensões que compõem a organização do trabalho pedagógico, quais sejam: os tempos e espaços educativos, a dinâmica curricular, as estratégias e metodologias de ensino, a gestão escolar, entre outros. Por esse prisma, o redimensionamento do trabalho pedagógico justifica-se em função do tipo de sujeito que se quer formar, portanto, este projeto deve ser coerente, potencializado e qualificado para os fins educativos almejados.

Neste ensejo, consideramos que a perspectiva sócio-histórica de Educação

Integral que compreende o sujeito em sua integralidade e que se pauta numa visão crítico-emancipadora (CAVALIERE, 2002, 2007, 2009, 2014; MAURÍCIO, 2007; COELHO, 2004, COELHO et al., 2014) compagina com o propósito de melhorar as práticas e a capacidade de funcionamento da escola pública, uma vez que busca promover mudanças na cultura escolar. Do ponto de vista das autoras referidas, e reiterado neste documento-referência, o desafio da educação integral supõe a valorização da escola como um espaço público, politicamente democrático e de humanização.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus justifica e propõe esta oferta, considerando que a Educação Integral e(m) Tempo Integral é um compromisso para uma educação pública de elevada qualidade.

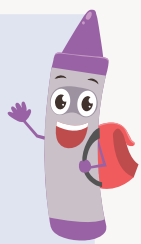




1

OBJETIVOS DA PROPOSTA

1.1 Objetivo Geral

- 
- 
- Instituir a Educação Integral e(m) Tempo Integral nas escolas públicas com inequívoca qualidade, assegurando formação plena a todos os estudantes, fundamentada em práticas democráticas, inclusivas, sustentáveis, social e culturalmente justas.



1.2 Objetivos Específicos

- 
- Ampliar as oportunidades educativas visando garantir formação global e diversificada, em espaços diferenciados e tempos pedagogicamente refletidos para favorecer as experiências de aprendizagem dos estudantes;
 - Estabelecer dinâmicas de gestão compartilhada da educação, tendo o bairro, o território e a cidade, através de suas instituições e atores, como interlocutores ativos na concretização do Projeto Político-Pedagógico;
 - Articular saberes, conhecimentos e experiências com a comunidade do entorno, criando redes de diálogo e partilha com foco na formação integral dos estudantes;
 - Criar mecanismos e/ou dispositivos de apoio ao trabalho pedagógico-curricular em que se fortaleçam a autonomia, a capacidade científica e de investigação, a criticidade e a participação dos estudantes em seus percursos de aprendizagem e formação;
 - Fomentar a formação de professores a partir de comunidades de aprendizagem, viabilizando processos de cooperação e colegialidade no desenvolvimento de uma cultura colaborativa e profissional do trabalho pedagógico docente;
 - Criar condições em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos para a promoção do sucesso educativo dos estudantes, considerando as suas singularidades enquanto agentes sociais e culturais, os seus interesses, as suas necessidades e os seus projetos de vida.

1.3 Valores norteadores do Projeto de Educação Integral e(m) Tempo Integral



- Um projeto educativo construído coletivamente cujas intencionalidades são compartilhadas e assumidas por todos da comunidade educativa e de aprendizagem (alunos, pais, professores e profissionais da educação, agentes educativos) e no qual a escola está situada como a articuladora do processo educativo;
- Um projeto educativo que promova a diversidade de práticas, linguagens, tempos, espaços, conhecimentos e saberes;
- Um projeto educativo que encoraja e viabiliza o desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões – física, intelectual, social emocional e simbólica, por meio de um currículo integral e integrado;
- Um projeto educativo que compreende a aprendizagem como um processo social em que os estudantes constroem significados a partir das experiências, portanto, de forma singular;
- Um projeto educativo assentado numa perspectiva inter e transdisciplinar dos conhecimentos, de modo que os estudantes apropriem e reelaborem conceitos e desenvolvam estruturas cognitivas cada vez mais complexas;
- Um projeto educativo orientado para a formação e afirmação de cidadanias, de pertenças e sociabilidades, favorecendo experiências nas quais os sujeitos possam desenvolverem-se de modo autônomo, solidário, responsável e sejam impelidos à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática;
- Um projeto educativo propiciador de percursos de aprendizagem e formação que valorize as características, interesses, experiências e potencialidades do estudante e que fomente dispositivos pedagógicos adequados e favoráveis à participação do estudante;
- Um projeto educativo que se inscreve num tempo e espaço históricos, e em vista disso, reconhece a importância da valorização da diversidade humana, sociocultural e geográfica constituidora da região amazônica.





2

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A temática da educação integral consiste numa ideia presente em diferentes momentos da história educacional brasileira, na qual expressa concepções e práticas de educação demarcada política, filosófica e ideologicamente, traduzindo-se por uma construção sócio-histórica. Além disso, nas últimas décadas, vem se notabilizando no Brasil em função de um vasto arcabouço legal propulsor de projetos, programas e experiências na direção da educação integral. Nesse sentido, vale destacar alguns aspectos históricos relacionados à educação integral no contexto da educação pública no país, especialmente, no decorrer do século XX.

2.1 Breve contexto histórico da educação integral no Brasil e no Município de Manaus

A demanda social para oferta da Educação Integral em tempo integral não é recente, pois ao longo da história da educação brasileira evidenciou-se uma preocupação com a ampliação do tempo escolar e com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Durante o século XX algumas das experiências mais significativas no âmbito da educação integral podem ser observadas a partir do Movimento Escolanovista na década de 1930. Este movimento repercutiu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, do qual participaram vários intelectuais, escritores,



CIEP MODELO GLAUBER ROCHA - RIO DE JANEIRO - RJ

artistas e educadores. Um dos educadores proeminentes do movimento escolanovista foi Anísio Teixeira (1900-1971) que, inspirado nas ideias pragmatistas de renovação pedagógica do pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859-1952), implantou mais tarde, na década de 1950, no Estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950), escola de tempo integral que se configurou como a primeira experiência de educação integral em que estão incorporados conceitos escolanovistas. O centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”, nas quais apresentavam um currículo diversificado que congregava atividades intelectuais com atividades práticas, constituindo um repertório formativo abrangente, sendo as atividades distribuídas ao longo da jornada diária: artes aplicadas, industriais e plásticas, jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança.

Por consequência, outras experiências nesse sentido foram concretizadas, como a criação dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública - na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro durante a gestão de Darcy Ribeiro e no período do governo de Leonel Brizola. Já na década de 1990, em âmbito nacional, durante o governo de Collor de Melo foram criados os CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança – com o caráter de atendimento integral relacionado aos domínios escolar, englobando alimentação e saúde, mas que seriam mais tarde conhecidos com o nome de CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança. Em São Paulo, os Centros de Educação Unificados – CEUs - foram construídos nos primeiros anos da década de 2000 e avançaram na elaboração de programas que visavam a educação integral e que dialogavam, ainda que indiretamente, com as demandas apresentadas pelos movimentos sociais.

A trajetória da política de educação integral na Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Uma das primeiras iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi a criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), denominado Presidente João Goulart, inaugurado em 28 de setembro de 1990. Suas atividades foram iniciadas em tempo integral no ano de 1991, com uma organização



SEDE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - MANAUS - AM

que englobava períodos para refeições, descanso, recreação e acompanhamento de estudos para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. As salas foram projetadas para atender 25 estudantes, com capacidade total de 400 crianças efetivamente matriculadas. Durante os anos de 1991 e 1992, o CIEP ofereceu turmas de alfabetização, de 1ª a 4ª série e (04) quatro salas para o Programa de Educação Básica – PEB, no turno noturno. Em 1993, mediante o crescimento populacional do bairro, a demanda por vagas cresceu e, atendendo as reivindicações da comunidade em relação à abertura de mais vagas, o centro passou a se reorganizar como sistema regular de ensino. Em suma, este projeto não logrou existência duradoura, refletindo a

descontinuidade da política de educação integral no município. A partir de 2009, com a adesão ao Programa Mais Educação, a Secretaria Municipal de Manaus coparticipa da agenda nacional de indução de políticas de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada ao implantar e ampliar gradativamente o programa nas escolas da rede.

Em 2013, considerando o conjunto normativo-legal, a difusão dos debates em torno da temática da Educação Integral e sua importância para melhoria da qualidade da educação no país e nas suas diferentes esferas, seja nos Estados ou nos Municípios, emerge fortemente a necessidade de institucionalização de uma política interna de educação integral que oriente as concepções e práticas pedagógicas das instituições de ensino numa perspectiva de desenvolvimento integral dos estudantes. Desta forma, o projeto “Educação integral nas escolas públicas municipais: nas trilhas da qualidade em educação” foi criado na secretaria, envolvendo a atuação e corresponsabilidade dos seus diferentes setores, propondo a oferta de atividades de enriquecimento curricular no contraturno escolar, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas sendo, posteriormente, respaldado pela Resolução Nº 029/CME/2013, aprovada em 18/12/2013. A concretização do projeto ficou comprometida em função da transição de governo para uma nova gestão político-administrativa da secretaria.

Já no ano de 2016, a secretaria recupera a ideia de fomentar sua política de educação integral, compreendendo que esta concepção de educação, reforçada pelo tempo integral ou ampliação da jornada escolar implica no fortalecimento do trabalho pedagógico com o desenvolvimento do currículo integrado e integrador que possa favorecer a aprendizagem das crianças e adolescentes, através do desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à promoção da formação humana e da cidadania. Assim, consolida uma aspiração coletiva ao estabelecer a escola de educação integral e(m) tempo integral a partir de iniciativas da sociedade civil com a realização do Seminário Mudar a Escola, Melhorar a Educação: transformar vidas, realizado pelo Coletivo Escola Família Amazonas – CEFA, no mês de julho de 2015 e institucionalizando o Grupo de Trabalho de Educação Integral. Por consequência, a SEMED cria o Grupo de Trabalho de Educação Integral como mecanismo para a implantação e implementação da Escola de Educação Integral na rede municipal de ensino. O Grupo de Trabalho, instituído no âmbito da secretaria, no ano de 2016, composto por professores da educação básica e do ensino superior (pelas universidades UFAM e UEA) e corpo técnico e administrativo da SEMED, além de representantes da sociedade civil organizada, com a responsabilidade de discutir e conceber coletivamente os tempos e espaços de aprendizagem de educação integral, promovendo políticas públicas e de gestão da educação bem como as bases epistemológicas para a construção da Proposta Pedagógica e efetivação das escolas de Educação Integral no município de Manaus para os anos iniciais (2016). Construída

coletivamente com o objetivo de instituir a Educação Integral e(m) tempo integral nas escolas públicas, a proposta foi homologada através da Resolução Nº 020/CNE/2016 e publicada no Diário Oficial do Município em 12/09/2016.

2.1.1 O Programa Mais Educação e o Plano Nacional de Educação

A agenda da **Educação Integral** ganhou força com duas iniciativas de políticas públicas no cenário nacional. O **Programa Mais Educação** (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, aprovado em 2014, o qual prevê que 50% das unidades escolares públicas devem oferecer Educação em Tempo Integral, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica brasileira até 2024. Nesse sentido, o Programa Mais Educação:

[...] complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. (BRASIL, 2009, p.22).

O Programa Mais Educação surgiu como estratégia para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da unidade escolar e dos professores. Isso porque a educação de jornada ampliada, prescrita no Programa Mais Educação, associada ao processo escolar, contribui para a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

E ainda sob a égide dos movimentos sociais (pela terra, pela educação, pelo meio ambiente, entre outros), a Educação Integral ganhou força, trazendo questões que exigiam ações efetivas sobre o papel da educação. Além da vulnerabilidade social, os referidos movimentos discutiam, e ainda discutem, questões como reorganização curricular, não fragmentação dos tempos, espaços e campos de saber, autonomia dos estudantes na construção de seus próprios percursos de aprendizagem, o papel de professores como mediadores do conhecimento, articulação comunitária e participação das famílias na gestão e operacionalização das instituições de ensino.

2.2 Aportes Legais da Educação Integral e(m) Tempo Integral

A demanda social pela oferta da Educação Integral não é recente. Ao longo da história da educação brasileira, evidenciou-se uma preocupação com o cumprimento dos direitos sociais da criança e do adolescente pela melhoria do ensino. A Constituição Federal (1988) preconiza uma concepção de educação que visa o desenvolvimento humano integral. Logo no art. 2º, faz referência a uma educação plena e total, portanto integral, quando objetiva o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...”, o que permite inferir uma concepção do direito de todos a uma educação integral.

Os artigos 205 e 206, que determinam ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade numa perspectiva democrática de gestão do ensino público, dialogam diretamente com a Educação Integral, uma vez que preconizam a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas.

A Constituição Federal (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN nº 9.394/1996*, e o *Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/1990-ECA* (1990) estabelecem o atendimento para crianças e adolescentes sujeitos a vulnerabilidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente, expressa que a criança e o adolescente têm direitos a atendimento de suas necessidades, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania. O capítulo IV, no artigo 53, assegura que toda criança e todo adolescente tem direito à educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno e para a vida em uma perspectiva cidadã e que o qualifique para o mundo do trabalho. O artigo 59 do ECA, responsabiliza os municípios, os estados e a União a facilitar o acesso dos estudantes a espaços culturais, esportivos e de lazer, pela “destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”.

A LDBN Nº 9.394/1996 reitera os princípios da Educação Integral, fazendo referência à ampliação do tempo escolar, conforme Art. 2º e Art. 34,



Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) Art. 34. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto Nº 6.094/2007, tem como objetivo melhorar todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Dentre as ações de melhoria, destaca-se o Programa Mais Educação, atuando como um indutor de um Programa de Educação Integral para todas as unidades escolares brasileiras.

Aprovado em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10.172, que vigorou até 2010, dentre suas metas, propunha na meta II, para o Ensino Fundamental, um modelo de educação em turno integral.

O Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, estabelece, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União. Após a aprovação do decreto que criou o FUNDEB, foi aprovada também a Portaria 873, de 1º de julho de 2010, que prevê financiamento para a implantação da Educação Integral.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Nº. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, traz um avanço para a Educação Integral tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE em vigência prevê na meta 6, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das unidades escolares públicas e o atendimento de 25% dos estudantes de Educação Básica do Brasil. Além dessa meta, também prevê na meta 1 sobre a Educação Infantil o estímulo a uma Educação Infantil em Tempo Integral para todas as crianças de até cinco anos, como está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O Plano Municipal de Educação (2015 a 2025), Lei Nº 2000/15, também contempla, dentre suas metas, temas referentes à Educação Integral, Gestão Democrática e metodologias de ensino inovadoras.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica (MANAUS, 2015).

Dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus estabelece um projeto político para a implantação e a implementação da Educação Integral na Rede Pública Municipal de Ensino numa concepção de formação multidimensional do sujeito para o exercício da autonomia.

Apartir dessa proposta, as unidades de ensino irão elaborar ou adequar seu

Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular, documentos regulamentados em seu Regimento Escolar, de maneira coerente com o tempo ampliado e especificidades de cada unidade de ensino.





3

**ASPECTOS
FILOSÓFICOS, POLÍTICOS
E PEDAGÓGICOS DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M)
TEMPO INTEGRAL**

Todo projeto de cunho educativo não é neutro, nem desinteressado, pois remete para uma visão de sociedade e de sujeito. A proposta de Educação Integral contempla princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que dizem respeito ao sujeito que se pretende formar, bem como reflete e repensa a função social da escola no contexto atual, dado que novos desafios e demandas se impõem à educação escolar. Em se tratando da natureza específica da educação escolar, o currículo encarna o propósito da formação, ou seja, é através do currículo que o processo ensino-aprendizagem se torna exequível e em que efetivamente concretizam-se os percursos formativos. Esta proposta busca dar consistência à sistematização de um trabalho pedagógico e curricular que vislumbre o sujeito na sua integralidade e como um ser indivisível, sujeito situado historicamente, de identidades, de subjetividades e de direitos.

As crianças e os adolescentes como sujeitos têm direito a ter um tempo qualificado na escola. Para isso, é necessário à escola recriar suas lógicas de organização e de trabalho pedagógico, do ponto de vista da gestão, do planejamento, da avaliação, das hierarquias e relações de poder, da diversificação e da diferenciação curricular. A partir disso, uma proposta de educação integral vinculada ao aumento da jornada escolar ou tempo integral confere mais plausibilidade aos objetivos da formação integral como elemento constituidor da identidade escolar, posto que “[...] O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Conforme referido acima, o paradigma educacional que suporta esta proposta está justificado pela “educação integral e(m) tempo integral”.

A escola preconizada como uma comunidade educativa e de aprendizagem apela para a constante interação, diálogo e partilha de visão, de valores, de objetivos e de interesses comuns entre os seus agentes numa construção interdependente de uma cultura colaborativa e transformadora. Nesta comunidade, o foco principal tem a ver com o provimento das condições materiais para a melhoria da qualidade da educação como componente ético indispensável para a sustentação da escola pública.

3.1 Percursos formativos no contexto da Educação Integral e(m) Tempo Integral

A educação integral em tempo integral supõe a reconfiguração do percurso formativo dos atores escolares, especialmente, professores e estudantes. A definição deste percurso resulta de escolhas sócio-políticas, epistemológicas e pedagógicas que

as fundamentam, portanto, revelam intencionalidades. Neste bojo, importa explicitar que o percurso formativo é revelador de processos que constituem a formação humana. Daí que é necessário considerar as potencialidades dos sujeitos, os seus tempos, as suas linguagens, as suas narrativas, as suas formas de inteligibilidades e de compreensão da realidade. O sujeito é considerado como ser histórico, cultural, social e de direitos, que deve ser respeitado e valorizado em suas singularidades e pertencimentos de classe, de gênero, étnico ou religioso. Sendo assim, no processo pedagógico, a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto são sujeitos epistêmicos que se apropriam do mundo de modo próprio, os seus percursos formativos devem se estabelecer por processos que concorrem para a ação autônoma e protagônica.

No que se refere ao percurso formativo do estudante, as suas atividades são exercidas na colaboração, na investigação, na participação democrática, nos espaços-tempos educativos e referenciadas num currículo aberto, flexível e contextualizado, cujos conhecimentos e saberes são sistematizados a fim de que os estudantes sejam constantemente desafiados a novas aprendizagens. Já no que concerne ao percurso formativo dos professores, o conhecimento e a aprendizagem profissional docente¹ é condição *sine qua non* para a transformação das práticas educativas. Neste sentido, compreender a escola como um espaço potencialmente formativo implica que neste sejam oportunizados momentos de experiências e vivências entre o coletivo e os pares, particularmente, tendo em vista a concepção de educação integral e(m) tempo integral assumida nesta proposta. É, portanto, no espaço da escola em que o desenvolvimento profissional dos professores-educadores pode se fortalecer e consolidar como parte de processo de legitimidade e de qualidade da educação. É preciso ressaltar que a formação continuada dos professores-educadores e tutores deve ser construída não apenas no contexto escolar, podendo ser articulada com outras instituições e em outros espaços. Importa referir que a Secretaria cumpre um papel relevante no fomento da formação continuada dos profissionais da educação.

Esta proposta apresenta como eixo orientador do percurso formativo a transdisciplinaridade, que consiste numa visão de formação considerada em sua complexidade e unidade. A transdisciplinaridade procura romper com as formas redutoras de produzir conhecimentos, esbatendo as fronteiras e ultrapassando as fragmentações nelas existentes, e contrariamente, construir uma compreensão de conhecimento mais poliédrica e hologramática amparada na interação dinâmica entre vários e diferentes níveis da realidade. O percurso formativo com base na transdisciplinaridade concentra-se em três aspectos teóricos de formação permanente

¹ Cf. Roldão, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento Profissional. Revista Saber e Educar, n. 13, 2008.

desenvolvidos por Gaston Pineau - autoformação, heteroformação e ecoformação - que são de natureza abrangente e alicerçados na abordagem de histórias de vidas, no projeto de vida, no questionamento, no pensar, na solidariedade e na participação.

Gaston Pineau (2006), idealizou o termo "egoformação" e destaca a importância dos três aspectos formativos. Explicita que a "autoformação" não deve ser entendida como um processo isolado, por não se tratar de "egoformação" que apresenta uma visão individualista, não participativa. Segundo Pineau a "autoformação" compreende três aspectos principais: o eu (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Os percursos formativos conduzidos por estes aspectos se imbricam e são fundamentais para o desenvolvimento humano. Já os processos formativos orientados pelo aspecto da 'heteroformação' são definidos pelo ambiente cultural e abrangem a educação, as influências sociais herdadas da família, do meio social e da cultura, das ações de formação inicial e contínua etc. Por sua vez, os orientados pelo aspecto 'ecoformação' incluem a dimensão simbólica e o meio ambiente influenciando de forma significativa sobre as culturas humanas, o imaginário pessoal na busca de sentido a ser dado às experiências vividas neste percurso formativo (PINEAU, 2006).

Desta forma, o desenvolvimento humano com base no percurso formativo que considera os aspectos da auto, hétero e eco formação possibilita a quem 'aprende' fazer escolhas, conexões, construir e reconstruir percursos pela manifestação de interesses e necessidades formativas experienciadas e de apropriação dos saberes.

3.2 Comunidade de Aprendizagem

A Comunidade de Aprendizagem tem a intencionalidade de transformação pela proposta de mudanças no contexto social e educativo, visando à melhoria dos conhecimentos escolares e de outras aprendizagens, pelo fazer de toda a comunidade: estudantes, pais, professores, tutores, gestores, demais funcionários da unidade escolar e a comunidade do entorno. A concepção que ancora esta proposta é a de que as aprendizagens se potencializam pelas e nas relações dialógicas entre os sujeitos, indo além dos limites da instituição escolar, possibilitando a consolidação de uma sociedade que se envolve ativamente pelo processo de transformação social.

As várias propostas de Comunidade de Aprendizagens se orientam pelos princípios: colaboração, solidariedade, aprendizagem significativa, respeito à diversidade e participação democrática.

Alguns aspectos são fundamentais na consolidação do fazer pedagógico: a centralidade das aprendizagens pela promoção de condições para que todos alcancem o desenvolvimento pleno de seu potencial; as expectativas positivas, pela elaboração de

objetivos pessoais e coletivos que desafiem a alcançar e ou superar o que foi previsto e o processo permanente de avaliar e auto-avaliar as aprendizagens.

Na comunidade de aprendizagem, o professor educador e o tutor formam um elo essencial entre o estudante e o conhecimento, que conduz o processo de maneira a desenvolver a autonomia do estudante promovendo situações diversificadas e desafiadoras.

A formação do estudante se dá por meio das interações sociais e, neste processo, o professor educador e o tutor têm grande destaque por representar a possibilidade de interações entre saberes, conhecimento e o desenvolvimento humano. Nesse processo o professor educador e o tutor devem estar em processo de permanente formação.

Na Educação Integral, o professor é mais que um transmissor de conhecimentos: é um educador pela maneira como se relaciona com quem aprende, por ensinar e aprender em situações em que todos podem se expressar, com falas democráticas, com afetividade e respeito. Os outros sujeitos da comunidade de aprendizagem também desempenham o papel de educadores, na medida em que têm posturas dialógicas, relações afetuosas e de respeito.

Estas posturas dialógicas e mediadoras do professor-educador e dos demais educadores possibilitam o desenvolvimento de autonomia do estudante, o real entendimento do seu papel como protagonista de suas aprendizagens, da sua formação de leitor crítico dos acontecimentos que o cercam e de seu ser propositivo de soluções para tais acontecimentos.

A comunidade de aprendizagem tem por base aspectos democráticos que foram descritos na Série Mais Educação, do MEC, sobre Educação Integral.



Vale destacar o papel da gestão democrática como condição para a qualidade da educação, enfatizando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa (Brasil, 2009).

Esta prática de Gestão Democrática implica autonomia responsável

(...) não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas. Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo à escola a possibilidade de criar sua identidade sem, necessariamente, precisar emoldurar-se ao cartesianismo das políticas de cunho global. Ao possibilitar esta forma de organização, o sistema pode e deve cobrar contrapartidas sobre os resultados, os quais também deverão observar, para o bem comum, critérios de elaboração democráticos (Idem).

Um dos conceitos a ser ressignificado na Educação Integral é o de território, entendido como o local onde os sujeitos que compõem a sociedade buscam soluções para suas necessidades e a realização de seus sonhos na participação coletiva. As relações estabelecidas no território, na concepção de Educação Integral, se pautam em interesses e solicitações da coletividade, pela agenda educativa e pelo projeto político da unidade escolar, ampliando desse modo, a concepção de comunidade escolar, de comunidade de entorno com responsabilidades pelo desenvolvimento integral de quem aprende. Assim, a unidade escolar, a rua, museus, clubes entre outros, são locais de oportunidades formativas e conhecimentos a serem compartilhados.

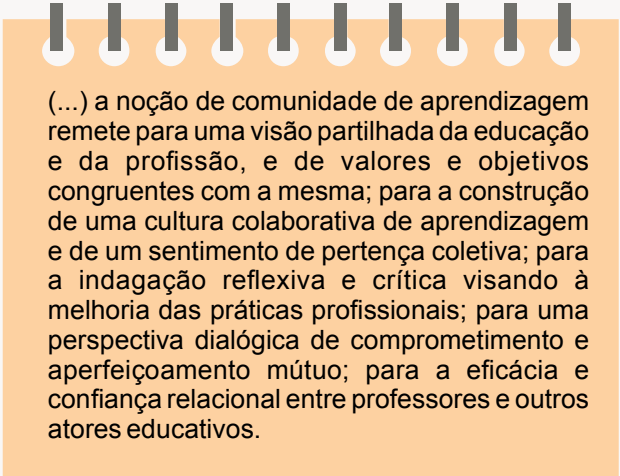
A responsabilidade pelo desenvolvimento integral do estudante supõe coesão, solidariedade e intencionalidade educativa, a ser assumida pela comunidade escolar: o professor educador, que media e orienta a aprendizagem, e o tutor que orienta sistematicamente as atividades desenvolvidas. Estes membros da comunidade escolar promovem recursos de aprendizagem no desenvolvimento de um projeto de formação, sendo indispensável o reconhecimento dos desafios e potencialidades a serem trabalhados por cada estudante.

A formação dos professores educadores e tutores deve acontecer, preferencialmente, no contexto da Unidade Escolar, com articulações entre setores competentes desta secretaria, e parcerias com instituições de ensino superior e iniciativas da sociedade civil, que contemplem aspectos da autoformação, heteroformação e ecoformação.²

A ideia da comunidade de aprendizagem, no âmbito desta proposta, coaduna-se à

² O processo de ressignificação da formação do professor com base na Formação Integral deve incluir “três polos de formação” - autoformação, heteroformação e ecoformação - trabalhados em teoria de Gastón Pineau (2006) pelo reconhecimento da dinâmica integrada de aspectos da vida pessoal e profissional do professor.

linha de pensamento defendida para oferecer uma resposta alternativa à escola centralizadora, burocrática e compartimentada. Uma comunidade de aprendizagem consiste em um espaço-tempo de reflexão e partilha de objetivos comuns, por diferentes atores, que por meio da convivência, do diálogo e da interação, convergem ideias e comprometem interesses para a construção colaborativa de processos de aprendizagens mútuas. Nesta direção, procuramos explicitar o conceito de comunidade de aprendizagem, embora sofrendo múltiplas interpretações, suportando-nos em Ferreira e Flores (2012, p. 7):



(...) a noção de comunidade de aprendizagem remete para uma visão partilhada da educação e da profissão, e de valores e objetivos congruentes com a mesma; para a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e de um sentimento de pertença coletiva; para a indagação reflexiva e crítica visando à melhoria das práticas profissionais; para uma perspectiva dialógica de comprometimento e aperfeiçoamento mútuo; para a eficácia e confiança relacional entre professores e outros atores educativos.

Na comunidade de aprendizagem prevalece a cooperação e a solidariedade entre todos os que integram a comunidade educativa. Busca-se a construção social de uma realidade possível em que as prioridades são definidas coletivamente implicando, assim, uma mudança nas relações de poder na escola. Emerge o sentido de uma “práxis comunitária”, em que grupos e pessoas (famílias, instituições, universidade, professores, estudantes, comunidade local) convertem-se em agentes educativos, quer desempenhando papel de promotores sociais das aprendizagens numa perspectiva inclusiva, quer contribuindo, num esforço conjunto, para que a formação dos estudantes se torne mais plural, diferenciada e potencialmente emancipadora. Também o corpo docente pode se constituir em uma comunidade profissional de aprendizagem no local de trabalho, sendo esta comunidade força motriz ao desenvolvimento profissional e importante caminho para evitar o isolamento dos professores produzindo, assim, um trabalho colaborativo. O professor e o tutor, como sujeitos ativos desta comunidade, assumem-se como produtores de conhecimento, mediadores das aprendizagens e gestores curriculares.

Na Educação Integral os processos de aprendizagens e suas dimensões são compromisso de todos, o que exige a ressignificação da concepção de ver, de sentir e de cuidar do estudante pela ampliação das práticas pedagógicas e de gestão que valoriza no estudante a iniciativa, a liberdade de escolha e o desenvolvimento da auto-

responsabilidade. Estes aspectos ligam-se à efetivação de ações autônomas, com a oportunidade de pensar criticamente: avaliar, decidir, escolher e ainda de aprender a ser e de responsabilizar-se por suas decisões.

Para tanto, a tutoria tem grande importância no desenvolvimento integral do estudante por acompanhar, dar voz e orientações, durante o período escolar. A tutoria deve ser realizada no espaço da Unidade Escolar, por uma pessoa mais experiente, a ser escolhida pelo estudante, com base nos princípios da presença, da escuta, do diálogo, da tomada de decisões, do pensar sobre, do dar encaminhamentos para resoluções de problemas, da proposição de novos desafios e de registros dos processos.

A tutoria pode apresentar-se com vários desenhos, como: tutoria pedagógica e tutoria de aprendizagens. Na tutoria pedagógica os tutores serão o professor, o pedagogo e o gestor. Na tutoria de aprendizagens podem ser o professor, o pedagogo, o gestor, os pais, ou qualquer outra pessoa da comunidade escolar.

O(a) tutor(a), em qualquer das modalidades – pedagógica ou de aprendizagens - deve ser uma pessoa idônea, que desperte confiança e empatia, que possua padrão de ética e de bom conceito para assumir as responsabilidades relacionadas à tutoria. Deve ainda:

- 
- Colocar-se disponível para exercer a função
 - Apresentar uma carta de intenção à Unidade Escolar;
 - Ser escolhido pelo estudante;
 - Ser responsável por grupo de estudantes, com número máximo determinado pela unidade escolar;
 - Orientar a elaboração e acompanhar o Projeto de Vida;
 - Acompanhar as aprendizagens – o que está sendo estudado, plano de estudo, materiais, cadernos, atividades a serem desenvolvidas etc.
 - Disponibilizar e fixar horários destinados à tutoria em consonância com o estudante e a comunidade escolar.
 - Ser responsável, junto com seu grupo de tutorados, por um Grupo de Responsabilidade, que tem a função de cuidar de um aspecto específico na Unidade Escolar.
 - Manter encontro sistemático com os tutorados e com membros da unidade escolar.
 - Fazer parte dos processos de avaliação e auto-avaliação do seu fazer com os estudantes.
 - Orientar ao estudante a solicitar ajuda aos professores, quando este sinalizar alguma dificuldade de entendimento no aprendizado.

Escuta ativa é uma das principais ações a ser vivenciada pelo Tutor, por objetivar o desenvolvimento integral do estudante. E neste sentido, faz-se necessário o desenvolvimento do 'estudo autônomo', em que o estudante trabalha processos de autorresponsabilidade pela suas próprias aprendizagens, busca conhecer objetivos e aspectos de metodologia de estudo, elabora seu Projeto de Vida e seu plano de aprendizagens, para ser executado/vivenciado periodicamente.

3.3 Planejamento e Avaliação

O planejamento e a avaliação na Educação Integral são atividades vivenciadas por diversos protagonistas envolvendo diferentes níveis organizacionais. Neste, incluem-se os planejamentos quinzenais e avaliações contínuas com identidade escolar relacionada ao fazer pedagógico, ao processo ensino-aprendizagem autônoma. A esse propósito a avaliação deve: considerar instrumentos que possibilitem orientar a prática educativa e formar a identidade da unidade escolar, com a inserção da comunidade escolar e de seu entorno; nortear o desenvolvimento de conteúdos referenciados na matriz curricular, promovendo a integração das áreas do núcleo comum, das jornadas ampliadas e das ações de aproximação com a comunidade; valer-se de metodologias apropriadas compartilhando e planejando de maneira conjunta com a comunidade escolar cujos sujeitos são todos vistos como educadores; e contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano.

A avaliação na Educação Integral deve ser entendida como um diagnóstico de caráter contínuo, formativo e dialógico, que envolve a análise e descrição dos processos de ensino-aprendizagem e de gestão. Nessa perspectiva, todos são avaliadores e auto-avaliados diante dos objetivos propostos e dos três polos de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação. A avaliação precisa ser compreendida como elemento importante do processo de ensino-aprendizagem, ela deve ter compromisso com o desenvolvimento dos estudantes, por isso deve ser feita para garantir que todos aprendam. Para D'Ambrosio (2012, p. 72):

[...] avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Selecionar, classificar, filtrar, reprovar e aprovar indivíduos para isto ou aquilo não são missão de educador.

3.3.1 Planejamento e Avaliação no Projeto de Educação Integral

Na Educação Integral, a aprendizagem se dá por meio de diferentes linguagens, saberes, habilidades e competências desenvolvidas de forma integrada e integradora. Isto torna imprescindível a elaboração e ressignificação periódica do PPP, de maneira dialogada, democrática e participativa com intencionalidades e expectativas de aprendizagens expressas claramente. Esse documento deve contemplar os interesses dos estudantes e de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagens e construção da identidade escolar. As unidades de ensino de Educação Integral poderão aderir aos projetos e programas oferecidos pela SEMED se contemplarem os interesses da comunidade escolar e se estiverem alinhados ao PPP.

Assim, o Conselho Escolar, órgão deliberativo, tem função de destaque no planejamento e na avaliação e deverá estar sempre atento aos aspectos político-pedagógicos, administrativos, financeiros e ao processo de inserção da unidade escolar na comunidade local seguindo os princípios de gestão democrática. Sendo assim, é imprescindível a formação do Conselho Escolar em cada escola e que ele possua a participação de representantes da comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, etc.) no conselho para a tomada de decisões democráticas sobre o funcionamento da unidade escolar que faz parte dessa comunidade.

3.3.2 Planejamento e avaliação do fazer pedagógico

A Educação Integral necessita da ressignificação de conceitos e um olhar atento para as múltiplas dimensões do desenvolvimento do ser humano. O planejamento e a avaliação nesta concepção devem ser integrados e integradores de todas as ações, tanto na prática pedagógica, quanto na prática de quem aprende.

A organização das ações da unidade escolar dar-se-á por meio do planejamento, onde os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem preveem atividades didáticas e de estudos, relacionados aos objetivos propostos. Nesse sentido, é fundamental considerar a avaliação, a revisão e a adequação destas atividades sistematicamente.

O planejamento possibilita pensar antecipadamente sobre alternativas de ações e de atividades educativas, objetivando a organização do que se pretende realizar. Neste ato, demonstra-se intencionalidade, responsabilidade, compromisso e interesse pelo que

está sendo realizado, bem como respeito por todos os envolvidos direta e indiretamente.

Ao planejar o fazer pedagógico, o professor-educador e/ou o tutor devem considerar os conhecimentos prévios de quem aprende. Tanto a reflexão quanto a avaliação do que foi realizado em momentos anteriores são necessárias. Sendo assim, planejar se torna imprescindível a partir da concepção de ser humano e de formação. Este ato é sustentado por meio de pesquisas e de novas abordagens teórico-metodológicas.

O planejar e o avaliar nesta concepção de aprendizagem envolvem conhecer o estudante, suas habilidades, expectativas, competências adquiridas, assim como suas características pessoais, culturais e sociais. Compete ao professor educador, o conhecimento sobre o fazer pedagógico e escolhas de metodologias que orientem melhor o desenvolvimento do ser humano e progressão dos conteúdos contextualizados e significativos para a vida dos estudantes.

A avaliação da e na prática educativa quando realizada pelo professor-educador e pelo tutor se relaciona diretamente ao acompanhamento pedagógico, havendo permanente diálogo sobre as aprendizagens do estudante. Estas estão sob sua responsabilidade para favorecer o fortalecimento da intencionalidade de experiências vinculadas ao desenvolvimento integral.

Portanto, a avaliação e a prática educativa devem possibilitar o levantamento de informações, a produção de conhecimentos e a melhoria de ações para a ressignificação de propostas, de metodologias, contribuindo para corrigir percursos e consolidar conhecimentos e saberes. É, portanto, um processo formativo e contínuo.

Neste permanente diálogo entre as aprendizagens, faz-se necessária a garantia dos direitos à aprendizagem e das Dimensões do desenvolvimento humano, uma vez que compreende as expectativas de aprendizagens geradas pelo reconhecimento de objetivos a serem atingidos e de conteúdos fundamentais em cada componente curricular.

3.3.3 Planejamento e avaliação para aprendizagem autônoma

O planejamento da prática de estudo e/ou da aprendizagem autônoma passa necessariamente pela elaboração de um Projeto de Vida. Este possibilitará o acompanhamento individualizado do que é pretendido para que as aprendizagens sejam significativas, baseadas no raciocínio lógico-matemático, competências de leituras e de escrita, interpretação, comunicação e nas demais dimensões das aprendizagens.

Os estudantes são os protagonistas da aprendizagem autônoma quando desenvolvem a responsabilidade sobre a própria formação e quando apoiados por

professores educadores, tutores, mediadores, gestores e por toda a comunidade educativa. Este protagonismo faz parte de sua formação e se manifesta pela aquisição da capacidade de planejar e avaliar a sua aprendizagem. Em linhas gerais, a aprendizagem autônoma representa o envolvimento e a construção da aprendizagem na interação com os pares e com os adultos, portanto, supõe processos colaborativos nas aprendizagens. O papel do educador, como mediador, é o de organizar os ambientes de modo que as aprendizagens sejam favorecidas, de escutar, observar, registrar e regular junto com o estudante as aprendizagens.

A elaboração do projeto de vida de cada estudante tem sua importância para o reconhecimento e a ressignificação da sua própria história e identidade e perspectivas de futuro. Trata-se de uma experiência saudável e motivadora para assumir responsabilidades, que se integram às várias dimensões humanas.

As esperanças, as intenções, os sonhos e as decisões são direcionamentos para o comprometimento responsável no projeto de vida. O alinhamento dos procedimentos com os conhecimentos para o referido projeto é essencial. As aspirações, no tempo presente, alicerçam as realizações futuras. Para isso, a identificação e registros de pontos fortes, de esperanças e sonhos devem ser realizados para que possam ser consultados e revisados sempre que necessário.

A avaliação da prática de estudo, tanto individual quanto coletiva, está presente em todo o processo das aprendizagens, inclusive nas assembleias onde o cotidiano e as questões pertinentes para o bom andamento das atividades, da convivência e das relações sociais são levantados e avaliados. Nas reuniões com professores-educadores, com tutores, nos diálogos, nos registros individuais, nos planejamentos e nas programações diárias desenvolvidas por todos os estudantes, a referida avaliação está presente.

A auto-avaliação tem papel de destaque no processo avaliativo, pois o estudante é encorajado a solicitar ajuda de seus pares e professores-educadores, quando sozinho não consegue esclarecimento para suas dúvidas. Ao se sentir seguro por ter aprendido um novo conhecimento com base no objetivo traçado, o estudante sinaliza ao professor-educador que está pronto para a avaliação formal.

O ato de estar pronto para ser avaliado se relaciona diretamente com o plano a ser desenvolvido na quinzena e na programação diária, na qual as seguintes questões norteiam as aprendizagens e a auto-avaliação: O que aprendi nesta quinzena? O que mais gostei de aprender nesta quinzena? O que não aprendi ainda? Por quê? Questões respondidas e registradas em folhas e/ou cadernos, para serem lidas e relidas sempre que necessário.

3.4 Organização e integração dos espaços e tempos pedagógicos

Os espaços e tempos pedagógicos na educação integral em tempo integral devem ser organizados para propiciar as aprendizagens das diferentes dimensões da formação integral e dos diferentes sujeitos que participam dos processos; deve permitir diversas interações e possibilitar o desenvolvimento da autonomia e de responsabilidades, valorizando o diálogo entre todos da comunidade escolar, dando ênfase à cooperação mútua, para uma aprendizagem significativa.

3.4.1 Os espaços e tempos pedagógicos

Os espaços educativos devem ser construídos, organizados, mantidos e reorganizados de tal modo que possibilitem a descoberta, a curiosidade, o reconhecimento de seus desejos, seus sentimentos e seus interesses em aprender. Estes espaços de aprendizagens devem favorecer o pensar, o sentir, o repouso, a higiene, o ouvir, o querer e o dar voz, refletindo sobre o cotidiano escolar e sobre as suas ações enquanto sujeito de uma coletividade. Devem possibilitar formação de grupos, de dois ou mais componentes, onde todos podem dialogar, se ajudar, se olhar, mesmo que os participantes do grupo estejam com atividades diferenciadas.

A formação de atitudes de respeito e de solidariedade são favorecidas em diferentes espaços de aprendizagens formais e não formais onde são desenvolvidas atividades norteadas por interesses e responsabilidade de quem aprende. Desta forma, além de espaços que caracterizam uma unidade escolar, como: salas de atividades, sala de multimídias, biblioteca, laboratórios, quadras esportivas, refeitório, área externa multifuncional, se faz necessário a articulação com o entorno da unidade escolar. Espaços alternativos precisam ser considerados, como: piscina, parques, auditório, laboratórios de saberes específicos, e ainda, a possibilidade de reinventar novos ambientes, buscando parcerias articuladas pela unidade escolar. Todos estes espaços devem ser acolhedores, confortáveis, seguros, com cores, mobiliários criativos e ergonômicos, tanto para as atividades como para o descanso.

A organização dos tempos educativos, na Educação Integral se dá essencialmente pela interação entre a comunidade escolar, as várias formas de comunicação e relação com os processos de ensino e aprendizagens. O tempo educativo deve garantir a apropriação, a socialização e o conhecimento significativo.

Assim sendo, é muito importante o respeito aos ritmos de aprendizagens que

ampliam e dão sentidos às relações com o outro que também aprende. Cabe à comunidade escolar integrar a dinâmica pedagógica, curricular e de aprendizagens aos tempos individuais e coletivos, para que sejam respeitados os tempos e ritmos do aprender, pela valorização do pensar, do sentir e do querer.

3.4.2 Espaços de decisão coletiva

Os espaços de decisão coletiva podem ser organizados em: assembleias, fóruns, roda de conversa, república de alunos, grêmios, conselhos, dentre outros dispositivos que podem acontecer de forma conjugadas ou não. Serão realizados conforme necessidade da comunidade escolar, para promover o diálogo sobre o que acham importantes e/ou sobre acontecimentos, expondo seus pontos de vista, objetivando encontrar soluções para as questões levantadas.

As responsabilidades sobre a organização deste momento (questões a serem tratadas, tempo de duração, organização das falas, registro do que for discutido etc.) devem ser dos estudantes, contando com o apoio dos gestores, professores educadores, tutores e comunidade escolar. Na efetivação dos espaços de decisão coletiva podem ser realizadas reuniões preparatórias com a definição de uma pauta, reuniões de avaliação e pós-assembleia com prestação de contas referente a um determinado período.

Para a implementação dos espaços de decisão coletiva, no primeiro momento a organização pode ser feita pelos gestores e professores educadores, visando a transferência gradativa do protagonismo para os estudantes. Estes espaços devem produzir registros que serão considerados em toda a organização, planejamento e avaliação escolar, atividades escolares, contribuindo para a ressignificação do projeto políticos pedagógicos.

Os espaços de decisão coletiva não se configuram somente como uma coletividade para resolver conflitos. Este é um momento em que os estudantes se percebem como sujeitos nas decisões e ações na unidade escolar. É um momento organizado para que os estudantes possam falar sobre questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência na comunidade de aprendizagens.



4

**CAMINHOS PARA
INSTITUIR A EDUCAÇÃO
INTEGRAL E(M) TEMPO
INTEGRAL EM NOVAS
UNIDADES DE ENSINO**

4.1. Adesão de Unidades Escolares à Proposta de Educação Integral e(m) tempo integral

Para que uma escola adote esta proposta é necessário, primeiramente, que os gestores e professores decidam aceitar os desafios inerentes à Educação Integral. Para ajudar nesta decisão, a SEMED organizará seminários e visitas às Unidades Escolares do município para a divulgação e esclarecimentos sobre os conceitos e os desafios da Educação Integral.

Não há condicionantes de estrutura física *a priori*, ainda que deva haver um compromisso da Unidade Escolar em trabalhar no sentido de adaptar gradualmente os seus recursos para atingir os objetivos de um Projeto Político-pedagógico de Educação Integral. A implantação da proposta de Educação Integral pode ser um processo gradual e os primeiros passos podem ser tomados independentemente de uma adesão à Educação Integral e(m) Tempo Integral. A opção de uma Unidade Escolar pelo funcionamento em tempo Integral não a obriga a aderir à proposta de Educação Integral.)

A Unidade Escolar que optar por aderir à proposta terá desafios, mas receberá apoio da SEMED para enfrentá-los. A dinâmica da implantação de Unidades Escolares de Educação Integral se iniciou com poucas Unidades Escolares, mas vai se ampliar de forma geométrica, pois as primeiras Unidades Escolares darão apoio às Unidades Escolares seguintes, em um processo multiplicativo.

4.2 Integração com outras instituições

A integração entre Unidades Escolares e outras instituições, especialmente as universidades responsáveis pela formação inicial de educadores, é essencial para a reflexão dos rumos da Educação Integral. Por exemplo, as Unidades Escolares podem contribuir como base para pesquisas educacionais, ao mesmo tempo que podem receber a contribuição de diferentes bases epistemológicas. Desta integração pode resultar uma revisão sobre os processos formativos nas universidades e mais um parceiro institucional para as Unidades Educacionais.

Caberá à SEMED promover esta integração, através de convênios e buscando parceiros que possam contribuir com o fortalecimento e a ampliação da Educação Integral.

4.3 Integração com a comunidade

A Escola de Educação Integral precisa estar orientada para envolver os pais e outros atores sociais da comunidade do entorno e desenvolver “comunidades de aprendizagem”, incorporando espaços externos à esfera de ação da Unidade Escolar. A forma como isto será feito é singular para cada comunidade de aprendizagem, visto que o processo é democrático e as prioridades de integração são diversas.

É fundamental que os pais tenham oportunidade de conhecer o processo educativo e contribuir para sua melhoria. Os pais não devem ir à Unidade Escolar apenas para escutar sobre insucessos e indisciplina de seus filhos, precisam participar de decisões sobre a relação da Unidade Escolar com a comunidade, escutando os anseios e alegrias dos outros pais e discutir formas de melhorar a educação privilegiando valores como honestidade, cidadania e solidariedade, participando da construção de um projeto educativo e cultural próprio.

4.4 Organização e funcionamento das unidades de ensino

A proposta aqui apresentada tem as seguintes características, quanto ao funcionamento das unidades de ensino:

1. A carga horária para as unidades que oferecerem Tempo Integral, será de 1.400 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos para os anos iniciais e 1.600 horas para os anos finais distribuídos por um mínimo de 200 dias letivos. Sendo assim, a carga horária na unidade de ensino será de sete (07) horas para os anos iniciais e oito (08) horas para os anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo jornada semanal para trinta e cinco (35) horas para os anos iniciais e quarenta (40) horas para os anos finais do Ensino Fundamental;

2. O almoço e o descanso terão duração a ser definida pela Unidade de Ensino, com tempo mínimo de 1 (uma) hora contemplada no tempo de permanência do estudante na escola. Estas atividades desempenham papel importante para as aprendizagens, por favorecer a socialização em pares e a ressignificação dos tempos e espaços escolares;

3. Início e término das aulas definidos de acordo com os interesses da

comunidade escolar, respeitando a carga horária semanal;

4. Componentes que integram a Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo, bem como as oficinas e projetos curriculares se complementam, de forma integrada, sendo referenciais de aprendizagens e realizações do estudante:

5. Recomenda-se que as atividades dos diferentes componentes que integram a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo sejam distribuídas alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da unidade escolar, de forma a compor, o horário de aulas de cada turno-matutino e vespertino –com disciplinas, oficinas e projetos curriculares;

6. A Educação Integral em sua concepção compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento do sujeito e se sustenta sob a base da centralidade, da singularidade e da diversidade dos estudantes.

7. Caberá a equipe gestora e professores-educadores junto com os profissionais e equipe multidisciplinar do Complexo Municipal de Educação Especial, após o diagnóstico das potencialidades, interesses e expectativas dos estudantes, definir e propor atividades das Oficinas e Projetos Curriculares.

A partir da presente Proposta, as unidades de ensino irão elaborar ou adequar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular, regulamentados em seu Regimento Escolar, de maneira coerente com o tempo ampliado e especificidades de cada instituição. Reitera-se que se deve garantir o envolvimento da comunidade e dos próprios estudantes na discussão e elaboração do PPP.

4.5 Acesso às unidades de ensino

Sendo uma política em processo de expansão, portanto, com capacidade de atendimento ainda restrito, é que se coloca a necessidade de estabelecer parâmetros para o efetivo acesso às escolas. Nestes termos, assim estão formulados:

4.5.1 Matrícula

Os critérios de seleção para ingresso nas escolas municipais de educação integral

e(m) tempo integral serão regidos por processo seletivo, editados e publicados no Diário Oficial de Manaus, com a interlocução participativa das escolas e da SEMED.

Destacando-se que as escolas de educação integral e(m) tempo integral devem observar os princípios democráticos para acesso à educação escolar, a capacidade de atendimento aos estudantes que farão parte dela, considerando o espaço e seus usos pedagógicos, além do acompanhamento apropriado para uma educação de qualidade.





5

CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

5.1 Currículo na perspectiva da Educação e Formação Integral

O currículo na perspectiva da Educação e Formação Integral, é mais que 'organizar' conteúdos das disciplinas. Compreende-se o currículo como um processo cujo foco é o desenvolvimento integral do sujeito crítico. Dessa maneira, o currículo está continuamente em construção e admite muitas formas de organização dos tempos e dos espaços influídores na formação do estudante, que se harmonizem com ações de caráter científico e lúdico.

As interações sociais são vistas como processo de humanização para apropriação da habilidade de comunicação, da aquisição de instrumentos de conhecimentos e de sistemas de registros, que possibilitem as aprendizagens. Estas, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento pessoal, coletivo e estimulam a aquisição de competências e a compreensão da responsabilidade social como base da cidadania.

Sob tais premissas, os Espaços de Decisão Coletiva tornam-se uma atividade curricular importante nas unidades de ensino de Educação Integral no município de Manaus, por possibilitar que os estudantes apreendam a importância de sua corresponsabilidade para a gestão compartilhada da unidade escolar. O trabalho nos espaços de decisão coletiva pressupõe: “diálogo, participação, reflexão, crítica, negociação, compreensão, descoberta, etc., ou seja, elementos fundamentais para que o protagonismo se faça presente” (MEC, 2007, P.11) em um movimento dialético, em que as ações individuais convergem para ações coletivas transformadoras, que ajudam na constituição dos espaços e das relações coletivas.

Na perspectiva da Educação Integral, currículo é toda atividade educativa vivenciada por todos que dele participam. Este deve ser visto como um projeto permanentemente construído no dia a dia da escola, com a participação ativa de todos interessados na atividade educacional, possibilitando troca de experiências que formulam novas identidades. A partir daí cria-se o novo, pois mesmo que o ambiente escolar tenha uma tendência à homogeneização, pode ser também espaço de ressignificações, criando condições para uma criação da sociedade de conhecimentos por questionamentos, considerando a diversidade de saberes, habilidades, princípios e valores. Desse modo, os estudantes se tornam protagonistas, autônomos e responsáveis.

A unidade escolar de Educação Integral, em uma sociedade que é complexa considera a história de vida, as possibilidades de transformações e os desafios a serem enfrentados pelos estudantes no decorrer da vida.

Nesse sentido, outro elemento curricular fundamental nas unidades escolares de Educação Integral é o Projeto de Vida: uma construção reflexiva de diretrizes para o futuro de cada pessoa, considerando as possibilidades, desejos, sonhos, valores, diferentes dimensões da vida, intelectual, espiritual, ética, social e política, emocional, de saúde, profissional e financeira.

No processo de construção de seu projeto de vida, o estudante identifica e organiza seus propósitos, que contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade com a sua própria vida. Isso dá sentido à sua formação, assumindo de forma criativa, natural e autônoma seu protagonismo na aprendizagem.

A unidade escolar que trabalha com Projeto de Vida dos estudantes deve ter um currículo dinâmico, contemplar a diversidade de interesses pessoais, oportunizar a realização de práticas que se relacionam com os interesses e objetivos de cada um. Também, contribuir para o desenvolvimento do autoconhecimento e a identificação de suas capacidades e habilidades na perspectiva da realização dos seus sonhos.

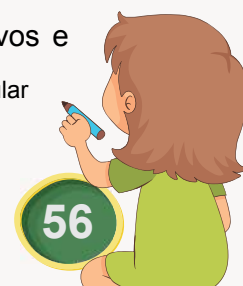
A ação da unidade escolar tem foco no processo pedagógico mais centrado nas diferentes formas de apreensão do real do que na simples transmissão do conteúdo escolar. O *currículo em processo* tem caráter interdisciplinar, que favorece a superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais.

O currículo deve ter uma base comum, que pode ser complementada ou suplementada para atender as características dos estudantes da Educação Especial. Este deve ser funcional e propiciar o desenvolvimento de competências sociais, acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho proporcionando a inclusão do estudante na sociedade. Nas Unidades de Educação Integral com público alvo da Educação Especial buscar-se-á a possibilidade de se oferecer um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O grande desafio na vivência do currículo inclusivo é o entendimento de que “currículo” é a união de atitudes e competências adquiridas e/ou a serem adquiridas e desenvolvidas durante todo o percurso escolar que se relacionam às potencialidades de quem aprende, sendo necessário que: todos participem do processo, que haja colaboração entre os profissionais de ensino, que o trabalho colaborativo esteja presente nos tempos e espaços da escola e ainda, que estejam relacionados aos planejamentos, intervenções, formações e demais atividades a serem vivenciadas. Assim, pensar um currículo de abordagem inclusiva é considerar a escola como o *locus* privilegiado no processo de ressignificação das práticas educativas e das aprendizagens significativas.

Os conhecimentos organizados e estabelecidos entre os saberes escolares e comunitários estão especificados nas Propostas Pedagógicas³ com seus objetivos e

³ Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco pedagógico. SEMED/Manaus, 2014 e Proposta Curricular 6º. ao 9º. ano, (SEMED/Manaus, 2015).



expectativas de aprendizagem e serão explicitados no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino. Este deve contemplar as áreas do conhecimento da BNCC e da Parte Diversificada dividida em Dimensões de Conhecimentos.

5.2 As oficinas e os projetos no currículo integrado e integrador

A Educação Integral atende às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: físico, intelectual, social, emocional, simbólico, etc., integrando diferentes tempos e espaços e agentes educativos, para além da sala de aula, da disciplina e do professor-educador. As oficinas e os projetos curriculares se organizarão de maneira integrada com os componentes curriculares tendo em vista atividades que serão realizadas a partir dos grupos de interesses, considerando as peculiaridades e o desenvolvimento humano. Portanto, devem ter características lúdicas, práticas e desafiadoras e objetivam trabalhar em diferentes contextos pedagógicos de maneira transdisciplinar. Também buscam soluções que atendam interesses coletivos, conforme sugestões no quadro a seguir. Estas terão metodologias diferenciadas, possibilitando experiências de aprendizagens significativas, individuais e coletivas, interações em diferentes linguagens em sintonia com os interesses e as características da criança e do adolescente. As oficinas e os projetos devem, por sua vez, estar integrados ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quadro 1. Sugestões de atividades, oficinas, ateliês e projetos para o desenvolvimento das dimensões do desenvolvimento humano.

Oficinas/Projetos Curriculares

- Linguagens

Jornal Escolar

Radio Escolar

Gêneros Textuais

Mídia e suas linguagens

Informática Educacional

Atividades Artísticas (teatro, música, artes visuais e dança)

Atividades que desenvolvam as habilidades da língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever)

Atividades Esportivas

- Matemática

Etnomatemática
Jogos e recreações
Resolução de problemas
Modelagem Matemática
História da Matemática
Informática e Educação Matemática
Gêneros Textuais e Matemática

- Ciências Humanas

Educação em Direitos Humanos
Educação Fiscal e Patrimonial
Educação Científica e Cidadania
Educação para a Paz
Empreendedorismo Social
Noções Filosóficas: Identidade, Juventude e Sociedade

- Ciências da Natureza

Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
Promoção da saúde e Prevenção de Doenças
Educação Científica e Cidadania
Iniciação científica
Feira de Ciências



5.3 Áreas do conhecimento

5.3.1 A área de linguagens e sua inserção na educação e formação integral

5.3.1.1 Considerações iniciais

A linguagem pode ser considerada, de forma ampla, como a capacidade dos seres humanos de se comunicarem por meio de algum código e de interagirem. Como há diversos códigos de comunicação, há diversas formas de comunicação e de linguagem. Uma delas seria a linguagem verbal, aquela em que o código é uma língua natural, e cuja

natureza é sonoro-auditiva. Outra forma seria a linguagem de natureza gestual-visual, destacando-se as línguas de sinais, que são línguas naturais a um grupo de indivíduos (os surdos). Outra forma de linguagem seriam as artes, cada uma delas com seus códigos específicos: cores, formas, sons, materiais e movimentos. Por fim, destaca-se a linguagem corporal, constituída especialmente de movimento e gestos.

Antes mesmo de o indivíduo conseguir se comunicar por meio de uma língua, ele já se comunicava por meio do corpo e do movimento, desenvolvendo este tipo de linguagem e aperfeiçoando-o durante toda a sua vida. Portanto, pode-se afirmar que as artes e a cultura corporal do movimento são linguagens que complementam a linguagem verbal. O sujeito que saiba usar essas diversas formas de linguagens está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento, a aproveitar mais o mundo que o cerca. Portanto, a Arte precisa ser compreendida como forma de comunicação inerente ao ser humano, como forma de expressão livre, que acompanha o homem em todos os períodos da História.

Para Matthiesen et al. (2008) “Movimentos corporais como, por exemplo, as expressões faciais, os gestos que compõem uma coreografia de dança bem como os presentes nas modalidades esportivas, podem também ser entendidos como portadores de texto”, desenvolvendo assim a comunicação através de diversas manifestações corporais.

A partir dessa visão geral que leva a reunir as línguas naturais, as artes e a educação física como *linguagens*, podem-se elencar alguns de seus traços definidores, que foram concebidos desde uma perspectiva sociológica.

De todas essas formas de linguagem, a verbal tem algumas características específicas. Primeiramente, o seu código, as línguas naturais, formam sistema, isto é, as palavras que as compõem estabelecem relações (formais e de sentido) sistemáticas, organizadas e recorrentes. Isso é o que torna possível que qualquer falante de uma língua compreenda as mensagens elaboradas nessa língua. Além disso, as línguas naturais permitem elaborar todo e qualquer tipo de mensagem – qualquer experiência da realidade pode ser expressa verbalmente.

As linguagens são construídas socialmente. Pensando especificamente na linguagem verbal, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (2006) postula que apenas indivíduos organizados socialmente e unidos por algum tipo de laço têm a possibilidade de constituir uma língua e de modificá-la. Também o fundador da ciência linguística, Ferdinand de Saussure (1997), sustentava que a língua é uma instituição social, produto da convenção, e que um indivíduo sozinho não pode modificar uma língua.

As linguagens são meios pelos quais os indivíduos agem sobre o mundo e sobre os outros indivíduos. A teoria dos atos de fala, desenvolvida por John Austin (1990),

demonstrou como muitas mensagens elaboradas pelos sujeitos não tinham por objetivo informar, mas agir sobre o mundo ou sobre o interlocutor. No mesmo sentido, a retórica investiga, desde Aristóteles, na Grécia antiga, os meios eficazes de convencer e de levar a agir de uma determinada forma por meio da linguagem verbal. Mas se pode dizer também que, pela linguagem, os indivíduos agem uns com os outros, isto é, interagem. Ao elaborar uma mensagem, um indivíduo coloca-se a si mesmo como falante e a um outro como ouvinte-interlocutor e, em trocas mútuas dos papéis de falante e de ouvinte, inter-relacionam-se.

Nesse sentido, podemos considerar que as quatro linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, sendo também forma de interação, podem contribuir com a formação dos sujeitos, melhorando sua relação interpessoal e intrapessoal, tornando sua vivência na sociedade mais harmoniosa e equilibrada. A arte ajuda as pessoas a se entenderem e a serem entendidas, a expressarem a si mesmas e alcançarem umas às outras.

As linguagens são também instrumentos de construção da identidade e da subjetividade. O linguista francês Emile Benveniste (1989) postula que os indivíduos só se tornam sujeitos, isto é, seres sociais e de cultura, quando começam a usar uma palavra fornecida pela língua (o pronome pessoal *eu*). Ao dizer *eu*, o indivíduo tomou consciência de sua existência e pode enunciar.

As linguagens e as mensagens que transmitimos são carregadas de ideologias e valores que são sociais. Diferentes grupos sociais existentes em uma mesma sociedade possuem interesses diferentes, que entram em conflito. Nas mensagens que os grupos sociais e os indivíduos que são seus “porta-vozes” elaboram são expressos esses interesses e os conflitos existentes na sociedade. Nessas mensagens também são expressos os valores dos grupos, que não necessariamente coincidem com os de outros grupos. Por esse motivo, em algumas situações, os indivíduos parecem não se compreender ou parecem nunca chegar a um consenso. Ainda conforme Bakhtin (2006), a palavra (o discurso) se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.

Isso aparece inclusive em relação ao sentido dado a certas palavras ou ainda na disputa em torno da escolha de certas palavras, de modo que as linguagens e o direito sobre elas se tornam objeto de luta e de disputa social. Uma das estratégias de luta é não ceder a palavra ou o direito de expressão.

As linguagens são também instrumento de poder. Sujeitos que dominem diversas formas de comunicação e expressão podem mais facilmente exercer algum tipo de poder sobre os outros sujeitos, seja nas relações pessoais cotidianas seja nas relações sociais mais formais. Facilmente são usadas por aqueles que já estão em uma situação de poder sobre os demais como forma de manter a dominação. Mas também podem se reverter em

instrumento daqueles que são dominados, como forma de lutar contra a dominação e de alcançar mudanças sociais. Sujeitos que sabem usar a língua, sabem dizer a palavra certa, bem colocada, na hora certa têm maior chance de conseguir seus objetivos.

As linguagens são bens coletivos, culturais; são patrimônio imaterial das comunidades e sociedades. Nesse sentido, além de serem construídas por indivíduos socialmente organizados e coesos, elas são um bem que deve ser valorizado, respeitado e preservado. Como elemento formador das identidades coletivas e individuais não podem ser objeto de opressão ou de preconceito e discriminação.

A arte como cultura trabalha o conhecimento da história dos artistas que contribuem para formação da arte. É muito importante que o estudante tenha um leque de conhecimento acerca de seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer sua História e a sua Arte. Além disso, as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diferentes códigos, não só com o europeu e o norte americano, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o estudante flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos. Adotando essa postura, certamente poderemos construir uma sociedade mais humana.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 60):

Ao longo do Ensino Fundamental, os componentes da área de Linguagens organizam as aprendizagens relativas à expansão das possibilidades das práticas de linguagem, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas.

[...] O importante é que os alunos se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas, e observem que as particularidades têm sentidos construídos para determinados fins. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens estão em constante processo de mutação e que todos participam deste processo direta ou indiretamente.



Ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2016, p.62), as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental são:



1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.

5.3.1.2 O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Integral

No âmbito da educação integral, espera-se que o ensino de Língua Portuguesa priorize o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, os alunos devem vivenciar atividades didáticas direcionadas não apenas ao aprendizado de conteúdos, mas ao uso desses conteúdos para a resolução de problemas, para a busca de soluções. Espera-se, com essa proposta, que os alunos desenvolvam aprendizagem significativa e sólida.

O componente Língua Portuguesa, assim com os outros componentes do Ensino Fundamental, deve organizar-se em torno das seguintes questões: o que aprender?; para que aprender?; como ensinar?; como avaliar o aprendizado? (BRASIL, 1998).

A questão **O que aprender?** diz respeito aos conteúdos a serem aprendidos, bem como às competências e às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa organiza-se em torno de eixos: eixo da leitura; eixo da produção de textos (orais e escritos); eixo da reflexão e análise linguística; eixo da apreciação do texto literário.

Nota-se que as práticas de linguagem a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa centram-se no texto: ler, interpretar, produzir, refletir sobre *textos*. Nesse sentido, os textos a serem trabalhados em sala de aula devem ser reais e de efetiva circulação social, e dos mais variados gêneros. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.63):



A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.

O uso adequado da língua nas diversas situações sociais implica, necessariamente, duas habilidades: uma é o domínio da norma culta da língua

portuguesa; outra é o respeito e a valorização das outras normas linguísticas. É dever da escola e do professor de Língua Portuguesa, em especial, propiciar aos estudantes atividades de ensino-aprendizagem que lhes permitam apropriar-se efetivamente da norma culta da língua, além da ortografia (instrumento indispensável para a produção de textos escritos adequados).

A questão **Para que aprender?** diz respeito às finalidades práticas nas quais os conteúdos aprendidos poderão vir a ser necessários. O uso adequado da língua nas mais diversas situações sociais é a maior finalidade do componente Língua Portuguesa: este proporciona ao estudante, enquanto cidadão partícipe de uma sociedade complexa, intervir nas mais diversas situações sociais expressando suas opiniões e sentimentos, e fazendo reivindicações. Quanto mais o estudante tiver domínio da competência comunicativa mais poderá se inserir nas complexas práticas sociais do mundo contemporâneo, centradas na escrita.

A questão **Como ensinar?** Diz respeito às metodologias que guiam o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, as teorias sociológicas da linguagem vêm embasando as metodologias de ensino de língua, na medida em que se supõe que a língua é o principal instrumento de comunicação e de ação sobre o outro e sobre o mundo. Na perspectiva da educação integral, espera-se a realização de atividades em que os alunos desenvolvam seu protagonismo e iniciativa para aprender e para resolver problemas; atividades em que os alunos apliquem os conteúdos aprendidos à resolução de problemas; atividades em que o uso da linguagem seja necessário para a resolução de conflitos, para tomar decisões e para estabelecer acordos, para debater pontos de vista e encontrar soluções. Além disso, as metodologias adotadas pelo professor devem conduzir os alunos a nutrir o sentimento de respeito às variedades linguísticas, bem como sua valorização; nesse sentido, o ensino da língua em sua norma culta deve andar ao lado do respeito à variedade da língua que os alunos trazem de seu meio-ambiente inicial.

A questão **Como avaliar o aprendizado?** diz respeito à avaliação que o professor irá fazer do aprendizado dos seus alunos e de sua própria ação pedagógica, isto é, do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva da educação integral, a avaliação não deve ser feita apenas momento da conclusão de uma atividade, mas desde o momento inicial e permanecer presente durante o processo. A avaliação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer atividade didático-pedagógica. Identificar o que os estudantes já sabem e dominam é condição para o professor decidir o que vai ensinar. A avaliação não deve ser vista também como forma de decidir os alunos que vão ser aprovados para outra série, mas para analisar os avanços dos alunos e suas necessidades. Na educação integral, os estudantes devem ser estimulados a fazerem autoavaliação, promovendo assim sua criticidade e comprometimento.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 66), as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental são:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

5.3.1.3 O Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Educação Integral

Em busca de atender as necessidades de um mundo globalizado, atualmente, é impreterível o domínio da língua inglesa. E, no âmbito da Educação Integral, a LI deve adquirir a configuração de Componente Curricular tão importante quanto qualquer outro do currículo, do ponto de vista da formação do estudante. Ressalta-se que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a LDBN 9.394/96: no currículo do Ensino Fundamental torna a Língua Inglesa obrigatória desde o 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao abrir novos percursos de acesso para a construção de conhecimentos e

participação social, as escolas de Tempo Integral devem tornar acessíveis aos estudantes as habilidades da fala, leitura e escrita de um novo idioma, sustentando os eixos organizadores propostos para o ensino da Língua Inglesa. Igualmente, devem ser consideradas a habilidade de interação social, bem como habilidade para o estudo.

No eixo Oralidade, que envolve a compreensão ou escuta (*Listening*) e a produção oral ou fala (*Speaking*), o estudante compreenderá não somente o uso da gramática na oralidade, mas principalmente, aspectos linguísticos do idioma, como: pronúncia, entonação e ritmo (*pronunciation, intonation and rhythm*) e suas características próprias. Dessa maneira, o estudante deve ser motivado a vivenciar situações próximas às ocorrências cotidianas, para que compreenda como atuar e administrar situações efetivas de comunicação.

Nesse contexto, o professor deve utilizar recursos tecnológicos, técnicas e expressões que facilitem a aprendizagem dos estudantes, sendo fundamental a utilização da língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem pelo docente, a fim de oportunizar maior contato possível dos estudantes com o idioma.

No eixo leitura (*Reading*) o aluno deve desenvolver a capacidade não somente de ler, mas também em compreender o que foi escrito, observar aspectos gramaticais, compreender estruturas da gramática presentes em diferentes gêneros textuais, bem como formular hipóteses e inferências sobre a ideia central dos mesmos, analisando as pistas verbais e não verbais, utilizando as estratégias de leitura. Os textos trabalhados com os estudantes precisam ser de gêneros textuais distintos, para que o mesmo adapte-se a diversos contextos.

Destaca-se, também, o eixo escrita (*Writing*), que é a interação sem presença de um interlocutor. Em outras palavras, escrever é o ato de se comunicar a partir do texto, contendo uma mensagem a ser transmitida ao leitor, não sendo necessária a produção oral.



A escrita centra-se na capacidade de escrever textos, de modo que o estudante aprenderá a expor suas ideias através da escrita, iniciando com textos curtos (mensagens, cartazes e lembretes), nos quais predomina a descrição, e se desenvolve para textos mais elaborados (pequenas histórias, esquetes, notícias e relatos de opinião), nos quais a narração e a persuasão também estão presentes. (CAGLIARI, 1997, p. 112).

Vivenciando esse processo, os alunos encontrarão situações que os levarão, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma.

Ele deverá, ainda, ter conhecimento sobre coesão e coerência na construção do texto e estabelecer estruturas adequadas para cada tipo de ocasião. É sua função, compreender como equilibrar todos esses pontos para a eficiência de sua escrita. O ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo.

Além disso, o estudante deverá se destacar na habilidade de interação social, oferecendo a oportunidade para a manifestação do idioma, bem como a habilidade para estudo, que tem a ver com o uso da memória, articulação das ideias, entendimento das regras gramaticais, reconhecimento e reprodução correta da pronúncia das palavras (syllable stress).

Assim, numa perspectiva interdisciplinar, o estudo da Língua Inglesa faz uma relação direta com aspectos culturais, temas de discussão social, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos e artísticos que podem se relacionar com qualquer disciplina, ampliando as possibilidades, enriquecendo, favorecendo seu entendimento e visão de mundo.

5.3.1.4 A Educação Física na Educação Integral

Para que a educação seja integral esta deve constituir-se a partir do desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, a saber, não apenas a dimensão intelectual, social e cultural, mas também a emocional e a física devem ser compreendidas nesse processo como aspectos essenciais cujo desenvolvimento assegura a integralidade desta formação.

Desta forma, compreende-se que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, dentro de um ensino holístico, oportunizar espaços possibilitando diferentes atividades nas áreas pedagógicas, culturais, artísticas, de lazer e formação cidadã. Compreende-se, ainda, que o enriquecimento curricular citado pressupõe a realização de atividades em diversas áreas, dentre elas a Educação Física.

Enfatizando a Educação Física, seu saber e seu objeto de ensino, firma-se a reflexão da importância do desenvolvimento deste componente para a proposta de Educação Integral no município de Manaus/AM a partir de um fazer presente no cotidiano, que se constitui fruto de um longo percurso influenciado por diferentes concepções e abordagens teóricas.

Pensar a Educação Física como componente curricular obrigatório é uma necessidade, pois no ensino básico constitui-se como uma representação social das atividades físicas e desportiva, assumindo uma responsabilidade importantíssima para o desenvolvimento social, pois a educação física trabalha e desenvolve questões

relacionadas tanto a saúde, mas principalmente a educação (CONFEEF, 2014).

Compreendida como um componente que pode ser entendida de três maneiras, como componente do currículo da escola, uma profissão pedagógica, e como uma área em que são realizados estudos sobre o potencial humano em todas suas dimensões.

O alicerce da Educação Física escolar apresenta-se como resultante de esforços a partir de problematizações de seu ensino, principalmente a partir do final da década de 70 e inícios da década de 80, sendo importante perceber que essa pluralidade de significados que a escola assumiu, faz com que ela seja inserida e participe do cotidiano escolar a partir de diferentes sentidos e em muitos deles como uma mera atividade desvinculada da composição curricular escolar.

A Educação Física vem avançando e se modificando ao longo do tempo, e todas suas tendências ou concepções, influenciam a prática do profissional de educação física ao mesmo tempo em que lhes dão um alicerce teórico sob sua prática, apesar de no início estar muito pautada no higienismo e esporte, hoje depois de vários movimentos e estudos a educação física se tornou uma ciência que epistemologicamente não deve nada a nenhuma outra, na atualidade é possível localizar várias formas de organização do pensamento pedagógico da educação física, com número expressivo de interlocutores e produções específicas.

Também percebemos através da literatura que as perspectivas que hoje se instalam na educação física, mesclam objetivos e concepções de mais de uma linha pedagógica onde podemos citar: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-emancipatória, Saúde renovada e PCN's.

Segundo (CONFEEF, 2014), esse processo elevou a importância da Educação Física no Brasil, que passou a ser reconhecida pela sociedade como um componente que é bom tanto para a saúde como a educação, se consolidando com a conquista da Regulamentação da Profissão em 01 de setembro de 1998, por meio da Lei número 9,696/98.

Assim, “(...) saímos de uma situação em que se acreditava numa identidade única da Educação Física que foi então patrocinada pelo Estado e 'oficializada', para uma legitimada pluralidade de concepções” (BRACHT e FARIA, 2010, p. 325). Entretanto, as orientações e ordenamentos legais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares – estabelecem que a Educação Física é detentora de um saber próprio e que deve estar presente no currículo entendida como área de conhecimento. Cabe ressaltar, entretanto, que a Educação Física apresenta um importante diferencial em relação aos outros saberes que compõem o currículo escolar.



Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provem de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendo que diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a Educação Física (e a Educação Artística) encerra uma ambiguidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar “corporal”; b) ser um saber sobre este realizar corporal (BRACHT, 1996, p.25).

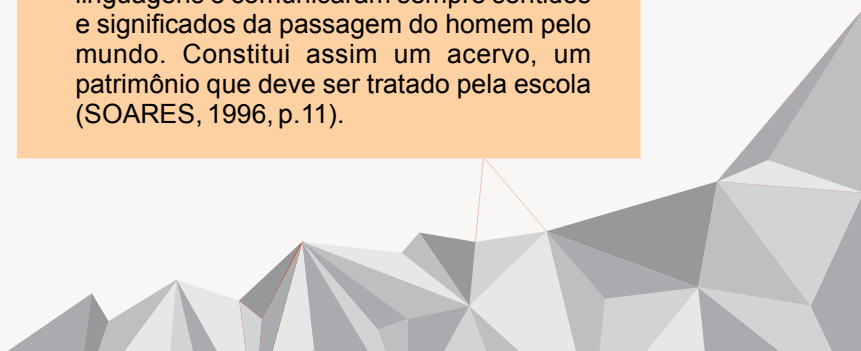
Um desdobramento dessa ambiguidade refere-se à relação natureza-cultura. O ser humano pratica, está imerso e vivencia a cultura, e o corpo sofre essa cultura. Uma análise disso, reconhecendo que o corpo é forjado em presença de uma cultura, é afirmar que a reflexão sobre ele torna-se central.

Vago (2006, p.2) considera que é em presença de uma dada cultura que os humanos se realizam e realizam suas experiências. Os humanos praticam cultura(s) e, ao fazê-lo, praticam a si mesmos. Logo, pensar o humano como ser de cultura — isto é: como produto e produtor de cultura(s) — torna-se essencial.

O objeto de ensino da Educação Física, como afirma BRACHT (1996, p.26), ao invés então de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encara-o como fenômeno cultural e o conduz a partir da “consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômicos que sobre ele recaem”. Portanto, guarda relação com o movimento humano, mais especificamente com a produção cultural em torno dele. Como afirma Soares (1996):



Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado O JOGO, A GINÁSTICA, AS LUTAS, A DANÇA, OS ESPORTES. Poderíamos afirmar então que estes são conteúdos clássicos permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagens e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. Constitui assim um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola (SOARES, 1996, p.11).



A Educação Física tratada nas Diretrizes Curricular Nacionais para Educação Básica considera-se como o ensino objetivado a partir de seu estudo, tratado como Cultura Corporal por meio de Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras, tendo como principal a função social de contribuir ativamente para que os alunos se tornem sujeitos independentes e autônomos, capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirindo elementos essenciais para o desenvolvimento da expressividade corporal consciente e poder refletir criticamente sobre as práticas corporais.

Deve-se a importância da Educação Física o fato de a escola ser a maior agência educativa, depois da família, com poder de inferir sobre as características atitudinais dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento psico social do mesmo.

Os objetivos da Educação Física escolar segundo DARIDO (2005) devem contemplar seus objetivos para além do fazer, devendo propiciar experiências que contemplem a mudança de comportamento do estudante através das várias manifestações da Educação Física que são elas: O esporte, a expressão corporal, as Lutas, os jogos e as brincadeiras, desta forma ampliando a cultura corporal de movimento.

A expressão corporal presente nas aulas de Educação Física permite aos professores e estudantes o desenvolvimento de inteligências cenestésica corporal, dança, jogos cooperativos como conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, buscando a seleção de uma maior gama de manifestações culturais nas quais a Educação Física desenvolve seu trabalho pedagógico.

Como objetivos claros e norteadores o CONFEF (2014), apresenta para a formação dos estudantes e por meio de experiências específicas que favorecem a aquisição de competências motoras, afetivas, sociais e cognitivas. Neste sentido:

- 
- Proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao movimento corporal;
 - Proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades motoras que proverão o indivíduo de capacidade de autonomia que lhe permita escolher ou organizar a própria atividade física;
 - Estimular hábitos favoráveis à adoção de um estilo de vida ativo e saudável;
 - Promover a formação de uma cultura corporal de movimento;
 - Estimular a participação efetiva da comunidade escolar, em especial a família;
 - Discutir questões relacionadas à sustentabilidade ambiental;
 - Relacionar conhecimentos sobre aspectos socioculturais, políticos e

econômicos;

- Promover a harmonia interdisciplinar com outras áreas do conhecimento;
- Estimular a autonomia e o protagonismo social;
- Conhecer e aplicar as novas tecnologias á educação física;
- Promover a cultura da paz e respeito ás diversidade;
- Refletir sobre os valores e princípios étnicos e morais.

Para tanto os professores necessitam estar em pleno processo de formação continuada, para darem conta da contemporaneidade, onde os conteúdos devem ser trabalhados por meio de praticas corporais metodologicamente adequadas as etapas do desenvolvimento humano que os estudantes estejam vivenciando.

Betti (2017), o primeiro e mais geral desses desafios é considerar o se-movimentar como gestos expressivos, ou seja, como signos, o que nos leva privilegiadamente ao tema da linguagem e expressão, e só depois ao da cultura. Em outros termos: se inevitavelmente somos seres culturais, é preciso, todavia, dar um passo aquém da cultura, e depois a ela retornar para melhor compreender seu dinamismo.

Pode-se assim, perceber que desde sua origem a Educação Física traz uma relação direta com a formação integral do ser humano e hoje claramente se mostra como necessária e de grande potencial na participação das atividades realizadas nos anos iniciais da infância e na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos Iniciais. Dentro do espaço educativo, permite ser exploratório, permitindo a expansão das atividades como um todo, estabelecendo relações diretas entre os pares dentro da vivencia e convivências sócias do individuo a partir das concepções que os professores de Educação Física para o ensino regular podem pensar em atividades pedagógicas compondo e ampliando o espaço temporal do desenvolvimento das atividades.

Pensar a educação do corpo se faz necessário caracterizar o movimento humano enquanto linguagem, identidade do ser, seu pensar, seu agir e comunicar-se com o mundo através de expressões corporais construídos historicamente e socialmente, expressando-se corporalmente enquanto uma terminologia bem genérica especificando a área de atuação da Educação Física. Assim, no cotidiano dos estudantes e do ser humano, as atividades físicas constituem-se como inerentes desenvolvendo e recriando, ressignificando todas as suas atividades e tarefas, recriando sua expressão corporal em todas as esferas da vida.

Em síntese, a área de Linguagens oferece múltiplas possibilidades de atividades interdisciplinares, nas quais se superem a tradicional fragmentação dos conteúdos

escolares. Na perspectiva da educação integral, espera-se que os conteúdos, as competências e as habilidades de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física sejam aprendidos por meio de atividades diversificadas e interdisciplinares, tais como oficinas, projetos didáticos, feiras literárias/culturais, dentre outras. Atividades diversificadas podem propiciar aos estudantes não só o aprendizado de conteúdos, mas seu uso em diversas situações significativas de relações interpessoais e colaborativas.

5.3.2 A área de ciências humanas e sua inserção na educação e formação integral

5.3.2.1 Considerações iniciais

Ao longo do processo formativo da Educação Básica, o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações é assumido pela área de Ciências Humanas a fim de que o homem, nessa multiplicidade de inter-relações, localize-se no mundo e na história, enquanto ser histórico-cultural e socioambiental.

Desta forma, a proposta da área de Ciências Humanas incide na organização dos conhecimentos que possibilitem a tratativa de aspectos da vida humana, nas dimensões individual e social. Tal movimento de problematização e emancipação contribui para a formação integral do ser humano, desenvolvendo uma compreensão da vida em sociedade, mediante a promoção da igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência na escola para todos os estudantes.

Para que desenvolva tais processos, o sujeito constrói um mundo, compartilhado com outros sujeitos humanos em um processo de singularização. Logo, as Ciências Humanas nos ajudam a compreender como a educação presume um processo de apropriação do mundo que envolve de maneira indissociável a humanização, a subjetivação e a socialização (CHARLOT, 2000, 2001).

É objeto da Educação Integral o processo de formação integral do sujeito. Nesse sentido, com a articulação de experiências e vivências construídas em espaços de conhecimento que vão além da escola física, a área de Ciências Humanas articula tais experiências humanas em seus diferentes tempos e temporalidades, para que o estudante se perceba como sujeito histórico, em seu percurso formativo. Enfatizar tempos e temporalidades não se torna pleonástico se considerarmos os conhecimentos geográficos e históricos em uma perspectiva humana, composta não apenas por tempos cronológicos, mas também por tempo existencial, aquele que não pode ser medido. Ou seja, para compreender este ser humano, o tempo (cronológico) precisa ser remetido à

existência humana e as ponderações próprias de cada época ou ainda, relevantes são as considerações sobre este “tempo” que existe não somente no sentido biológico, mas, sobretudo no que concerne à produção de sentido que fazemos sobre nossa existência (HEIDEGGER, 2004).

As Ciências Humanas também contribuem para realização de análises críticas e discussões recorrentes acerca das experiências humanas que resultam dos diversos saberes e fazeres dos diferentes atributos identitários como língua, origem étnico-racial, gênero, orientação sexual, religiosidade, crença, classe social e outros atributos que caracterizam a diversidade humana, ajudando na compreensão de uma coexistência de multiplicidade de histórias e trajetórias.

Por isso, é importante haver diálogo entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e que tal ocorra de forma efetiva para que o processo de ensino-aprendizagem alcance seus objetivos.

Nesta proposta, almejamos articular a área de Ciências Humanas organizando-a de acordo com a proposta curricular da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que desdobram seus conceitos no Ensino Fundamental, estabelecendo competências específicas para a área de Ciências Humanas definidas em:

- 
1. Reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.
 2. Compreender eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.
 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural.
 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas.
 5. Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
 6. Compreender os conceitos históricos e geográficos para explicar e analisar situações do cotidiano e problemas mais complexos do mundo contemporâneo e propor soluções.
 7. Reconhecer e fazer uso das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e

de diferentes gêneros textuais no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Desta forma, são definidos como componentes da Área de Ciências Humanas:

5.3.2.2 O Ensino de Geografia na Educação Integral

Na perspectiva da educação integral, o ensino da Geografia pode contribuir com a formação de cidadãos crítico-reflexivos, que sejam mais conscientes e ativos:

[...] nas problematizações, nos debates e entendimentos a respeito do quadro político, econômico, cultural e socioambiental que marcam o atual período histórico do capitalismo; para a compreensão das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza no processo de produção e transformação espacial (e, por isso, as questões ambientais); das dinâmicas culturais e demográficas que marcam a sociedade contemporânea e suas diferentes expressões espaciais – dos costumes e tradições, das religiosidades, das migrações, entre outros; da geopolítica dos Estados Nacionais e dos mais diversos conflitos territoriais nos campos e nas cidades, as territorialidades humanas, entre outros (SIMÕES, 2014, p. 9).

Portanto, nesta perspectiva é assertiva uma concepção de ensino da Geografia que se comprometa com a historicidade da vida humana por meio de um saber pensar o espaço. Cavalcanti (2005) nos ajuda a refletir sobre esse saber pensar o espaço como uma linguagem geográfica:

[...] os professores, ao ensinarem geografia, devem ter em mente que essa disciplina se constituiu na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica, que pretende ser uma perspectiva da análise da realidade, que é a geográfica. Para tanto, essa área tem

constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Pode-se chamar esse discurso de linguagem geográfica. Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

A composição da linguagem geográfica, segundo Cavalcanti (2005), pode ser ampliada, agregando conceitos como: “ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial”, entre outros. Os fenômenos geográficos, a espacialidade e os processos de espacialização podem ser lidos e interpretados desde múltiplas escalas, a saber, o local, o regional, o nacional e o global, e vice-versa, evitando que, uma vez que vivemos estas escalas cotidianamente, estas sejam sobrepostas no viver. É assim que os conhecimentos geográficos podem ser compreendidos como sendo uma contribuição à perspectiva de Educação Integral.

Esta mesma cosmovisão é encontrada na BNCC (2017) ao compreender o estudar Geografia como uma oportunidade para perceber o mundo em que se vive, pois este componente curricular deve abordar as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. A educação geográfica, concomitantemente, deve contribuir para a formação do conceito de identidade. Este conceito pode ser expresso de variadas formas, não apenas na vivência dos indivíduos e da coletividade, nos costumes da memória social, na própria identidade cultural e sua consciência de que enquanto seres históricos, a imersão na cultura nos diferencia; mas também na percepção e relação das paisagens com os lugares vividos:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc (BRASIL, 2017, p. 311).

Ou seja, o raciocínio geográfico constitui-se num modo de exercitar o pensamento espacial, aplicando determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Ainda de acordo com este documento que nos serve de base, apontamos como competências específicas de geografia para o ensino fundamental:

- 
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
 2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
 4. Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
 6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.
 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

5.3.2.3 O Ensino de História na Educação Integral

O ensino de História na perspectiva da educação integral mostra seu importante papel uma vez que a identidade da escola passa nesse momento por uma mudança que confere transformação à vida prática da comunidade escolar que em grande parte está/será vivenciada pelos estudantes, por meio de propostas pedagógicas que visem uma integralidade dos mesmos e que incidirão diretamente no trabalho do professor e consequentemente na formação dos estudantes das instituições de educação integral. Tais sujeitos participam igualmente desta transformação e, nesse processo, acabam também sendo transformados pelas experimentações e experiências vivenciadas.

Nessa realidade, como componente pertencente à área das Ciências Humanas, o ensino de História desempenha o papel de propiciar o desenvolvimento de cognição e contexto que, enquanto categorias elaboradas em meio a circunstâncias históricas específicas, contribuem para o raciocínio espaço-temporal.

A compreensão de que o raciocínio espaço-temporal tem como base a ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica, especifica toda a importância do ensino de História para uma educação integral, pois a capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BNCC, 2017).

Desta forma, o lugar do ensino de História no âmbito da educação integral é significativo em termos pessoais, ao proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda da vida humana e ao incorporar em seu contexto a diversidade (cultural, étnica, de gênero, e outras), com vistas ao acolhimento da diferença na formação da consciência histórica dos estudantes.

Essa significação se amplia ao considerar que o princípio da Educação Integral não se restringe somente à educação escolar, mas principalmente em propiciar aprendizagem que perpassasse toda a vida individual e coletiva dos estudantes. Por isso, a recomendação posta na BNCC é destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. Ressalte-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a

cidadania (BNCC, 2017). Além disso, considerações de ordem teórica devem levar em conta as experiências dos estudantes e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais.

A autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas são, de acordo com a BNCC (2017), importantes objetivos do ensino de História no ensino fundamental. Ao promover a diversidade de análises e proposições, os estudantes podem construir suas próprias interpretações de forma fundamentada e rigorosa.

São também recomendações da BNCC (2017) que a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, ultrapasse a dimensão puramente retórica e se



defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. Assim, os estudantes terão a possibilidade de reconhecer o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, sendo estimulados a comprometer-se com o multiculturalismo e com a inclusão de outros povos que fazem/fizeram parte da nação brasileira, reconhecendo o Brasil como um dos países com maior diversidade sociocultural do planeta e assim, auxiliar a minimizar o entendimento sobre as diferenças culturais, não apenas entre povos indígenas, mas também no que tange a autoidentificação étnico-racial, onde se nomeiam brancos, morenos, pardos, negros, morenos claros, pretos, amarelos, brasileiros, mulatos, mestiços, alemães, claros, italianos e indígenas, elementos que são reconhecidos como constitutivos deste processo de elaboração de identidades.

Tais razões apresentadas pela BNCC, e que bem se ajustam às necessidades de uma educação integral, procuram transformar o ensino de história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

Considerando os pressupostos de uma educação integral em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências

Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:



1. Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.
2. Selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem.
3. Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas.
4. Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica.
5. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
6. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
7. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural.
8. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
9. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico.

5.3.2.3.1 O desafio de concretização da cidadania no sujeito

É conquista recente na história da educação brasileira o olhar sobre a criança

como sujeito histórico e de direitos. Tal conquista é responsável por garantir a todas as crianças e adolescentes direitos humanos universais como acesso à educação integral e de qualidade. É meritório sobre amplos aspectos o valor desta referida conquista. Porém, a ampla gama de discussão a respeito dos direitos deste sujeito -criança e adolescente- não pode sublimar, mas ser acompanhado do incremento de metodologias de como desenvolver no pensamento infantil o entendimento sobre a ciência política e a civilidade enquanto sistema de regras e princípios doutrinários que devem caracterizar a estrutura constitucional do Estado, livre de quaisquer posições ideológicas corruptas.

Abrimos tal discussão nesta proposta, pois é impossível prever uma educação integral que forme cidadãos críticos sem manifestar a necessidade emergente de discutir conceitos políticos complexos de forma simples e na linguagem da criança. As formas de organização política estão em toda parte e a possibilidade de tornar concreto para as crianças esse exercício pleno da cidadania também deve estar.

Nesta perspectiva inédita, onde é gritante a ausência de pesquisa nesta temática, a educação para ser integral para este sujeito -criança e adolescente- precisa pautar provocação que gere reflexão política, que fale sobre as diversas formas de controle e poder, que convide as crianças a pensarem a respeito e que possam questionar as coisas como são e refletir sobre como elas poderiam ser.

Ainda carecemos do entendimento de como, por exemplo, transformar as crianças em legisladores e colocá-las para pensar em soluções para problemas da cidade e do país. Temos muita literatura a respeito dos direitos das crianças e dos adolescentes, mas há quase total escassez em como trabalhar direitos e deveres constitucionais com estes sujeitos. Tal temática de forma alguma deve se configurar como um conteúdo isolado apenas no nono ano.

Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los com a noção de cidadania, deve ser objetivo desde os primeiros anos escolares, deve ser exercício cotidiano na escola de educação integral, deve ser pauta de discussão de professores e objeto de estudo de pesquisadores.

Portanto, as escolas que primam por uma educação integral devem incorporar esse exercício ao fazer diário da criança e do adolescente, seja por meio de oficinas, ou projetos ou até mesmo da construção de literatura com a participação das próprias crianças, propiciando inclusive o desenvolvimento de outras habilidades.

5.3.3 A área de ciências da natureza e matemática e sua inserção na educação e formação integral

5.3.3.1 Considerações iniciais

As Ciências da Natureza descrevem e explicam o mundo natural dos fenômenos, dos objetos e dos seres vivos, suas propriedades, interações e história. A descrição não nos é dada, como se bastasse olhar, ela é o resultado de uma interpretação coletiva cheia de falhas e com revisões e reconstruções constantes, apoiada e distorcida por visões do mundo, como qualquer atividade humana. Como educadores, devemos ter consciência de que as Ciências da Natureza na prática são mutáveis, e não existem autoridades máximas que ditam as verdades científicas. A construção dos saberes sobre o mundo natural inicia-se em um processo individual e social desde o nascimento, pelos órgãos dos sentidos, e se amplia gradualmente na medida em que entramos em contato com as visões de mundo de outras pessoas. Ampliamos ainda mais a nossa capacidade de ver e sentir o mundo com instrumentos físicos, como microscópios e medidores de tensão elétrica, e com instrumentos conceituais como a lógica e a matemática. As Ciências da Natureza são naturais não apenas porque têm o mundo como objeto, mas também porque este impulso de conhecer o mundo faz parte de nossa natureza. Neste sentido, fazem conjunto com as ciências sociais, visto que as relações humanas fazem parte inseparável deste mundo. Esta forma de conhecer o mundo, pessoal e coletiva, faz parte da identidade de cada pessoa e da sociedade, e é por isto que a construção desta visão de mundo com o estudante como protagonista é parte essencial da educação integral.

A estrutura conceitual da matemática, desenvolvida ao longo de séculos, fornece uma poderosa ferramenta para a compreensão deste mundo e para interagirmos com ele. Desde seus primórdios ela permite um pensamento que se abstrai do mundo concreto nos números, em que as quantidades e dimensões de coisas tornam-se quantidades e dimensões “sem coisas”. Ao se desprender do concreto, a matemática torna-se uma linguagem que permite um pensamento mais livre e generalizado. A matemática formal não é natural, pois é uma construção relativamente recente da humanidade, entretanto, a essência da matemática não é nova. Quando jogamos uma bola na parede e a pegamos de volta, ao olhar para as nuvens e decidir por pegar um guarda-chuva e ao reconhecermos pessoas, estamos utilizando uma poderosa matemática intuitiva de alta complexidade e velocidade. Entretanto, a matemática formal aumenta o poder da matemática intuitiva para lidar com problemas, da mesma forma como um telescópio amplia a capacidade de visão. Por isto, a matemática formal tornou-se uma área fundamental na formação para o mundo complexo de hoje. A matemática na educação integral deve privilegiar as suas funções social, cultural e econômica, atendendo às

necessidades específicas de grupos sociais. Assim sendo, deve objetivar o domínio dos seus conceitos e aplicações, para contribuir com o raciocínio e a solução de problemas, inclusive com a utilização de instrumentos tecnológicos.

5.3.3.2 Produzindo e usando as Ciências e a Matemática em nossas vidas

Entender a produção de Ciência e o uso da Matemática como atividade humana no contexto da Educação Integral significa entender que todos nós somos capazes de produzir conhecimento. Somos capazes de entender os fenômenos naturais e tecnológicos que acontecem à nossa volta, de refletir, de levantar e avaliar hipóteses, de tomar posições, de argumentar e de buscar soluções coletivamente. Significa entender que a herança de conhecimento das gerações passadas é um patrimônio precioso e vital, mas que isto não deve ser absorvido inquestionavelmente, mas compreendido e analisado criticamente, enriquecendo nossa busca pessoal em entender o mundo.

Os conhecimentos nas áreas das Ciências da Natureza e da Matemática começam a ser construídos fora do ambiente escolar, em casa, no quintal, em um parque, ou em um passeio com seus familiares. Na medida em que a criança tem contato com objetos, verifica seu peso, experimenta sabores, interage com animais domésticos, reconhece os primeiros números, vai compreendendo diferenças de quantidades e formas, as relações entre propriedades, e até aprende sobre o funcionamento básico de diversos equipamentos tecnológicos. Seja no contato direto com os objetos, seja através das relações sociais, há um intenso aprendizado no início da infância guiado por uma tendência natural humana para a investigação.

É essencial percebermos que o aprendizado deveria ser pessoal e coletivo ao mesmo tempo. Vamos tomando contato cada vez maior com um volume imenso de conhecimento acumulado por gerações. E um risco que existe neste momento é que este conhecimento coletivo gigantesco se sobreponha de forma opressiva sobre a busca pessoal de entender o mundo. Poderíamos crer que a nós só resta seguir o que está nos livros, escritos por 'sábios cientistas', que já parecem saber sobre tudo.

Na história da ciência e da matemática houve fatos marcantes, mas ambas não devem ser vistas apenas como o produto de poucas mentes humanas privilegiadas sobre assuntos abstratos que não tem relação com o nosso dia-a-dia, elas devem ser vistas como um conhecimento coletivo que tem profundas implicações em nossa vida e sobre as quais todos podem participar.



5.3.3.3 Ciências da Natureza, Matemática, Tecnologia e Cidadania

O indivíduo é tanto um produto da sociedade quanto a sociedade é um produto do indivíduo. O conhecimento sobre o mundo não atende apenas a uma necessidade pessoal de conhecimento, ele é agregado na construção de uma realidade mais justa por todos os integrantes da sociedade. À medida que o estudante vai avançando em sua formação, ele vai se preparando cada vez mais para atuar sobre o mundo, e os caminhos que a sociedade irá seguir serão traçados pelos cidadãos com base em suas visões de mundo construídas durante o seu processo educativo.

Neste sentido, temos de reconhecer que a função primária do aprendizado de Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Fundamental não é só formar cientistas ou engenheiros, mas o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo (juntamente com as outras áreas do conhecimento), o que é necessário para todos os estudantes, sejam quais forem os seus projetos de vida. Alguns estudantes seguirão o caminho da ciência ou da engenharia, mas este aperfeiçoamento ocorrerá em uma fase posterior de sua formação. A ênfase na formação precisa estar no preparo para o exercício da cidadania utilizando dos conteúdos e habilidades de Ciências da Natureza e Matemática.

As Ciências da Natureza e a Matemática têm profunda influência sobre a sociedade e a cultura em um mundo onde a tecnologia tem um impacto enorme na vida de cada um e nas relações entre os indivíduos e entre as nações. Tecnologia resulta em conforto, praticidade, segurança e qualidade de vida, ao mesmo tempo que pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade. A ampliação do letramento científico e da educação matemática são bases para a inclusão de todos na discussão, aperfeiçoamento e vigilância do processo de desenvolvimento tecnológico.

5.3.3.4 Importância da investigação e do raciocínio crítico e da matemática como linguagem

O volume de conhecimento científico que se gera a cada dia tem aumentado exponencialmente, a ponto de se tornar impossível o domínio do que há de novo em qualquer área de conhecimento por uma única pessoa. Como resultado, pessoas tem se tornado cada vez mais especialistas em áreas cada vez menores, levando a uma

fragmentação do conhecimento, o que resulta em dificuldade de tomar ações para a resolução de problemas. Neste contexto, a educação precisa mudar a prioridade de domínio de conteúdos para o domínio de competências e habilidades que incluem a capacidade de buscar os conhecimentos específicos para a solução de problemas específicos, e a capacidade de trabalhar em harmonia com outras pessoas em grupos interdisciplinares.

O raciocínio criativo dificilmente se desenvolve a partir de perguntas impostas, ainda mais se seguidas de soluções impostas. É importante que o processo de ensino incorpore, ainda que parcialmente, o estímulo ao levantamento de questões por parte dos próprios estudantes. Uma aula prática demonstrativa é melhor do que nenhuma, mas é muito menos do que uma investigação real. O desenvolvimento da capacidade de investigar é gradual e conta com a participação dos educadores, estimulando e propondo caminhos, mas deixando aos estudantes, tanto quanto possível, o levantamento e a resolução das questões. É interessante que o(a) professor(a) estimule os estudantes a levantarem hipóteses sobre os fenômenos a serem estudados e a desenvolver metodologias para testá-las.

Ao investigar os fenômenos naturais durante as aulas, o estudante usa da matemática para representar estes de forma concreta ou abstrata, podendo fazer comparações e previsões (hipóteses), que podem ser novamente testadas através de experimentos para comprovação. Essa prática por si só, já estimula o estudante a indagar o que lhe é apresentado em qualquer outra situação (seja na área de ciências biológicas, exatas, humanas), refletir sobre isso, e concluir se é aceitável ou carece de mais explicações/testes para averiguar a veracidade do que lhe é apresentado.

A investigação e as descobertas não são privilégios das Ciências Naturais e Humanas, a Matemática também tem um caráter investigativo dentro de si mesma, ainda que em um mundo abstrato de números e formas. Novas descobertas e conhecimentos podem ser vistos dentro da Matemática, com pesquisas sendo feitas com elaboração e comportamento de equações, e de amplo uso nas áreas de computação, física e nas diversas engenharias.



Além de descrever um mundo abstrato, a Matemática termina por facilitar a descrição do mundo real, de forma que se tornou uma linguagem amplamente utilizada nas Ciências em geral. Não é diferente no ensino das Ciências Naturais, mas de forma adaptada ao nível de ensino. A Matemática não precisa necessariamente de equações para descrever relações, muito pode ser compreendido de forma mais simples por gráficos. A flexibilidade da matemática permite que ela seja utilizada em aplicações extremamente avançadas como colocar um satélite em órbita até problemas cotidianos tão comuns como nas proporções corretas de ingredientes que são utilizados para se fazer um bolo. É necessário que o estudante veja na matemática um apoio para resolver problemas de diversas naturezas. Que ela seja vista antes como caminho para a solução de problemas do que como um problema em si.

5.3.3.5. Atividades coletivas transdisciplinares integradoras (projetos, oficinas, ateliês e feiras)

Os educadores que atuam nas áreas de Ciências Naturais e Matemática precisam ter domínio dos conteúdos específicos, mas é fundamental ir além disto. É preciso que também compreendam a importância do aprendizado de Ciências Naturais e Matemática como fundamentos para a vida de todos os estudantes, dentro de uma visão transdisciplinar, desenvolvendo o seu protagonismo, levando-os ao aprendizado por descoberta, estimulando-os ao trabalho em grupo, e a terem desenvoltura para apresentar publicamente resultados de pesquisa. Também deve se aumentar a complexidade destas tarefas gradualmente para facilitar o desenvolvimento das habilidades e competências destas áreas nos estudantes.

Os professores podem usar dos fenômenos que os estudantes conhecem para poder conectar aos conceitos científicos que devem ser ministrados, incentivando a reflexão e ação dos estudantes na aula. Nas atividades didáticas sempre deve-se valorizar as relações sociais, com o professor, ou outro estudante mais avançado no assunto, auxiliando o estudante em adquirir o conhecimento e desenvolver as outras habilidades. As atividades devem, assim, levar o estudante a analisar fenômenos e relacioná-los com os seus conhecimentos teóricos. O professor deve ser o responsável pela organização do processo, trazendo conhecimentos novos e garantindo as interações sociais dos estudantes que levarão ao aprendizado. Então, é importante o planejamento prévio do(a) professor(a) sobre o que vai ser abordado, quão fundo vai ser abordado, e também as condições e interesse dos estudantes antes de dar a aula.

Formadores(as) devem ser capazes de articular o conhecimento acadêmico com as experiências individuais dos(as) professores(as) em formação. A experiência de cada

professor e seu histórico social são elementos importantes na formação do mesmo para posterior participação com a sua turma; reconhecer os diversos possíveis históricos formativos dos professores (área de formação, histórico social/cultural, ...) deve servir como fonte de complemento metodológico entre os professores que ministram ciências e matemática para as turmas.

Atividades em trilhas de observação ecológica, coletas, e outras fora da sala de aula, levando materiais para fazer as experimentações são muito mais estimulantes para o aprendizado do estudante. Aliado à criação de projetos, estes auxiliam as demonstrações a serem contextualizadas, motivando o aluno e não sendo algo meramente ilustrativo. O ensino que privilegia a aprendizagem por descobertas em projetos, feiras de ciência, visitas a espaços não formais e outras metodologias similares, pode atingir objetivos formativos bem mais profundos do que o ensino restrito a aulas que apresentam apenas conteúdos.

5.3.3.6 A Proposta de Educação Integral da SEMED e a BNCC

Em conformidade com a BNCC, o desenvolvimento das disciplinas de Matemática e Ciências devem levar em conta a formação integral do ser humano. Essa área do conhecimento garante a capacidade de pensamento crítico/questionamento, reflexão sobre si e o fora de si, cuidar de si, dos outros e do ambiente em volta, o que conseqüentemente envolve o aprendizado sobre respeito. Também leva em conta o reconhecimento das Ciências Naturais como verdades temporárias e incentiva a investigação científica, onde a Matemática faz parte e estimula o raciocínio lógico, e o torna capaz de avaliar o impacto de como o conhecimento que advém disso influi na sociedade onde está inserido (politicamente e sócio-ambientalmente).

A terceira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular enfatiza que:

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação dos seus diversos campos- Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade- precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática, conceitos e propriedades, fazendo induções e conjecturas. (BNCC, 2017, p. 221).

Na área de Matemática, os estudantes do Ensino Fundamental, ao longo de seu percurso formativo, precisam desenvolver várias competências que, entre outras, lhes possibilitem a resolução de problemas em diversos contextos. O estudante já traz consigo várias estratégias que lhe permitem resolver problemas matemáticos do cotidiano como: somar, subtrair, calcular troco nas relações comerciais etc. Nessa perspectiva, o ensino da Matemática precisa considerar os saberes dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico, respeitando suas forma e tempo de aprender, portanto, aproveitar as curiosidades dos alunos e explorar situações e contextos problematizáveis é uma das tarefas da didática da matemática, partindo da sua cultura e das histórias de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. (BRASIL, 2014, p. 33).

5.3.3.7 As Ciências da Natureza e a Matemática no percurso formativo do Ensino Fundamental

Na área de Matemática, os estudantes do Ensino Fundamental, ao longo de seu percurso formativo, precisam desenvolver várias competências que, entre outras, lhes possibilitem a resolução de problemas em diversos contextos.

Quando a criança chega à escola, ela já traz consigo várias estratégias que lhe permitem resolver problemas matemáticos do cotidiano como: somar, subtrair, calcular troco nas relações comerciais etc. Nessa perspectiva, o ensino da Matemática precisa considerar os saberes dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico, respeitando suas formas e tempos de aprender, portanto,

aproveitar as curiosidades dos alunos e explorar situações e contextos problematizáveis é uma das tarefas da didática da matemática, partindo da sua cultura e das histórias de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. (BRASIL, 2014, p. 33).

Os conhecimentos na área da Matemática começam a ser construídos fora do ambiente escolar. Nas relações sociais, as crianças contam e comparam objetos, observam o comércio, na compra, na venda de produtos e na utilização do dinheiro, observam os números na identificação de documentos, das linhas de ônibus que utilizam juntamente com sua família, medem para poderem repartir algo de forma justa entre os colegas, em suma, lidamos com os números bem antes de entrarmos na escola. Segundo Brasil (2014, p. 21), “desde a infância até a vida adulta lidamos com números para quantificar, comparar, medir, identificar, ordenar e operar nas mais diferentes situações e com os mais diferentes propósitos”. Tudo isso, faz com que as crianças já cheguem à escola com uma bagagem muito interessante no que se refere ao conhecimento

matemático, portanto, relacionar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico deve ser um exercício constante a ser promovido pela escola, sobre isso, a terceira versão⁶ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), enfatiza que



no Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação dos seus diversos campos- Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade- precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática, conceitos e propriedades, fazendo induções e conjecturas. (BRASIL, 2017, p. 221).

5.3.4 O Ensino Religioso na Educação Integral

O Ensino Religioso está presente na escola pública brasileira há muitos anos, situado no âmbito da educação sistemática e formal. O componente curricular Ensino Religioso é respaldado na Constituição de 1988 e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), regulamentadas pelas Resoluções do CEB/CNE nº 02/98, que inclui o Ensino Religioso como Área do Conhecimento e Componente Curricular da Educação Básica, ratificadas pelas Resoluções nº 04 e 07/10. Determina-se aos Sistemas de Ensino que o componente curricular é parte integrante da formação do estudante, sendo facultativo a ele, mas de oferta obrigatória.

Na perspectiva da educação integral tem um papel importante, assim como as demais áreas dos saberes, uma vez que o conteúdo curricular trabalhe a realidade das matrizes religiosas presente na cultura brasileira objetivando a construção de uma cidadania pautada na cultura de paz, no respeito, reconhecimento e compreensão da diversidade cultural religiosa presente no contexto histórico da humanidade.

Deve-se ressaltar que, no Ensino Religioso, está proibida qualquer forma de proselitismo, uma vez que o Estado Brasileiro é laico. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

⁶A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue em abril de 2017 pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. A BNCC ainda aguarda homologação, conforme o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>.



O Ensino Religioso assume a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos, produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas sem proselitismo. O estudo dos conhecimentos religiosos na escola laica a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos visa à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade.

Essa articulação se deve à proximidade e às conexões existentes com as Ciências Humanas, tal como a História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Teologia e Filosofia, de modo a estabelecer e ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares. O Ensino Religioso como parte da educação cidadã é embasado nas Ciências da Religião e da Educação, desenvolvendo competências capazes de mobilizar os estudantes das diferentes formas de manifestação do sagrado, na perspectiva das respostas que a humanidade elabora para as questões limites da vida, da morte e finitude (JUNQUEIRA, 2016). Desta forma, oportuniza aos educandos da Rede Municipal de Ensino o conhecimento da diversidade cultural e religiosa, incluindo perspectivas: não religiosas, materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, dentre outras, tendo em vista a educação integral para a Cultura de Paz. O Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental deve assumir o compromisso de contribuir com o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes, com o desenvolvimento da capacidade de diálogo com o diferente em suas diferenças, reconhecendo-se co-partícipe nos processos de humanização, de promoção dos direitos humanos e da vida na sua integridade. Na perspectiva da Educação Integral o Ensino Religioso viabiliza aos educandos, progressivamente o conhecimento e análise das diversas formas de concepção, cosmovisão e filosofias de vida, possibilitando a superação de práticas preconceituosas que geram processos de discriminação, intolerâncias, xenofobia e desigualdades sociais. Portanto, é assertivo uma concepção de Ensino Religioso comprometido com a diversidade religiosa em distintas temporalidades e espacialidades, mesmo sendo facultativo ao educando.



6

ESTRUTURA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Legenda: S=Semanal/A=Anual

Observações

I – [...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. (Res. CNE/CEB Nº 07/2010).

II – Os temas Sociais Contemporâneos (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação para o Trânsito, Educação Fiscal e Valorizando o Idoso) devem ser abordados de forma transversal, em todos os componentes curriculares do ensino fundamental, Res. CNE/CEB Nº 07/10.

III - Também deverão ser trabalhados de forma transversal:

- a. Os Direitos da Criança e dos Adolescentes, Lei Nº. 11.525/07 e Res. CNE/CEB Nº. 07/10, Lei Nº 2.195/CME/16.
- b. A Preservação do Ambiente, nos termos da política Nacional de educação Ambiental, Lei Nº. 9.795/99 e Res. CNE/CEB Nº. 07/10.
- c. A Educação para o Trânsito, Lei Nº. 9.503/97 e Orientação para o Trânsito, Lei Nº 2.195/CME/16.
- d. O Estudo dos Símbolos Nacionais, Lei Nº. 12.472/11.
- e. A Educação em Direitos Humanos, Lei Nº 13.010/14, Res. Nº. CNE/CEB Nº. 01/2012, Res. Nº 01/CME/2017.
- f. Os Princípios da Proteção em Defesa Civil, Lei 12.608/2012.
- g. A Educação Fiscal, Art. 16 da Res. CNE/CEB Nº. 07/10 e Res. Nº 28/CME/13.

IV – Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena devem ser ministrados no âmbito curricular escolar, em especial nos componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, de acordo com os dispositivos da Lei Nº 11.645/08, Lei Nº 10.639/03 e Res. Nº 02/CME/11.

V – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno de acordo com a Lei Nº 9.475/97, faz parte dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, de acordo com a Res. Nº 07/2010 CNE/CEB.

VI – O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, de acordo com a Lei Nº 13.415/17.

VI – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes, disposto na Lei Nº 11.769/08 e Res. Nº 08/CME/15.

VII – O componente curricular Educação Física deve ser ministrado de forma teórica e prática Res. Nº 07/CME/07.

VIII – O conteúdo de Fundamentos de História e Geografia do Amazonas está inserido nos conteúdos dos componentes curriculares História e Geografia respectivamente.

IX – A Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo que compõem as áreas do conhecimento e constituem, simultaneamente as dimensões do desenvolvimento humano integram-se visando a formação integral do estudante.

X – Os conhecimentos e saberes construídos nos campos Comunicação, Interação e Expressão; Educação Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza serão desenvolvidos e articulados por meio dos sub-campos Língua Estrangeira Moderna; Comunicação e Tecnologias Digitais; Literatura; As Linguagens Artísticas; Atividades Esportivas; Educação Matemática; Iniciação Científica e Tecnológica; Filosofia, pela Unidade de Ensino, por meio de projetos, ateliês e oficinas com caráter de práticas que consideram as características e interesses dos estudantes definidos de acordo com a realidade institucional.



REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOSHONOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BETTI, M. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiológica. *Maringá*. V. 18, 2007. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277> Consultado em 19 de setembro de 2017.

BRACHT, V.; FARIA, B. A cultura escolar e o ensino da Educação Física: reflexões a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte;

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino da Geografia. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25, n.66, p. 185-207, mai/ago, 2005.

CAVALIERE A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1205-1222, 2014.

CAVALIERE A. M. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 21, 51-63. Recuperado de : <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em 19 de junho de 2014. 2009.

CAVALIERE A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, 28 (100)-Especial, 1015-1035. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de junho de 2013. 2007.

CAVALIERE A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil (pp. 93-111). In Cavaliere, A. M.; Coelho, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes. 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. *27ª Reunião Anual ANPED* (Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Caxambu/MG, 1-19. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em 10 de abril de 2014. 2004.

COELHO, L. M. C. C. et al. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: Estudos e Pesquisa*, 16 (1), 47-58. 2014.

COMIN, A. S. T. **Educação em Tempo Integral: Estratégia para o desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado Universidade Internacional - IUNI, Lisboa. 2000.

CORTI, A. P.; VÓVIO, C. L.; DAYRELL, J.; MANSUTTI, M. A.; AZEVEDO, N. P.; NOGUEIRA, P. H. N.; SOUZA, R.; MIRANDA, S. A.; OLIVEIRA, W. C. F.. **Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Caderno de Reflexões. Brasília: Via Comunicação. 2011.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física Escolar: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005;

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2001.

DEMO, P. **Conhecimento Moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem. A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas. 2002.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOMES, Eunice Simões Lins e JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Organizadores). **Ensino Religioso: religião e cultura**. Editora da UFPB. João Pessoa, **2016**.

GUARÁ, I.M.F.R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, nº 2, p.15-24, 2º sem. 2006.

MATHIAS, A. J. *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Disponível em: http://200.196.152.249/_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso_uma_aldeia_inteira_paraeducar_uma_crianca.pdf. Acesso em 18/02/2016.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública em horário integral e inclusão social. *Revista Espaço*, 27,

43-54. 2007.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1988.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação Rumo a Novos Sincronizadores**. Editora Trion. 2006.

SOARES, C. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996;

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SIMÕES, W. **Formação de professores em geografia**: reflexões e indagações sobre educação integral, organização curricular por áreas do Conhecimento e diversidade. *Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar>> Acesso em maio/2017.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar., 1961.

VAGO, T. Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar cultura. Texto – base de 2006.



REFERÊNCIAS NORMATIVAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei nº 13005/14, de 25 de junho de 2014. Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003; BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996. Estabelecem diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 17 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Quantificação, registros e agrupamentos. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SEB substituído por: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96-Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* nº 9089/90-Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* nº 10172/2001-Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* nº 13.005/2014-Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Plano Municipal de Educação do Município de Manaus*. nº 9089/90-Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 1: proposta / [organizadores, Italo Modesto Dutra ... et al.]. Brasília:

MEC, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curricular Nacionais Ensino Médio*. Disponível em: .
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física. Rio de Janeiro, 2014;

MANAUS. *Proposta Pedagógica Anos Iniciais Bloco Pedagógico*. Secretaria Municipal de Educação, Manaus, 2014.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em <<http://educaçãointegral.org.br/conceito/>> Acesso em 11 fevereiro 2016.

Decreto Nº 9.669/08 de 11 de julho de 2008. (DAGE/SEMED)

Decreto Nº 7.083/10, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Decreto Nº 7.611/11, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Lei Nº 11.494/07, que regulamenta o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Vigente de 2014 a 2024.

Lei Nº 2.000 de 24 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Vigente de 2015 a 2025.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Resolução CNE/CEB Nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Resolução Nº 010/CME, de 28 de julho de 2011. Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Resolução Nº 018/CME/15. Define as diretrizes curriculares e estabelece normas para ofertas e funcionamento da Educação Infantil na rede pública municipal. Resolução Nº 029 – CME/2013. Que institui as diretrizes para organização e funcionamento das Unidades de Ensino em Tempo/turno Único da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Resolução Nº 04/10 – CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Resolução Nº 06/CME/10. Dá nova redação à Resolução n. 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de Educação a partir de 19

Resolução Nº 07/10 – CNE/CEB, que define as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

