



PREFEITURA DE
CANOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



Projeto Político-Pedagógico

Secretaria Municipal da Educação

2020



Prefeitura Municipal de Canoas

Luiz Carlos Busato

Prefeito

Gisele Uequet

Vice-Prefeita

Secretaria Municipal da Educação

Ângela Fabiana da Silveira Gomes

Secretária da Educação

Daniele Ilha

Secretária Adjunta de Projeto Pedagógico

Juliana Aquino Machado

Diretora de Formação, Pesquisas e Projetos

Ângela Fabiana da Silveira Gomes

Diretora de Educação Infantil

Ana Cori Machado

Diretora do Ensino Fundamental

Grasiela Aragão Mauer

Diretora de Educação Inclusiva

Rebeca Pizzi Rodrigues

Diretora Administrativa

Carlos Eri Lima

Diretor de Infraestrutura

Grupo de Trabalho para a elaboração do PPP

Ana Carina Raupp

Diretoria do Ensino Fundamental

Ana Cori Machado

Diretoria do Ensino Fundamental

Ana Paula da Silva

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Carolina Monteiro

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Cídia Maria da Silveira

Diretoria de Educação Infantil

Cristiane Bernardes De Boite

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Cristina da Silva Rodrigues

Unidade de Assessoria Técnica

Gabriele Bonotto Silva

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos

Diretoria de Educação Infantil

Gisele Bervig Martins

Diretoria de Educação Infantil

Grazielli Fernandes

Diretoria do Ensino Fundamental

Juliana Aquino Machado

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Juliana Cristina da Silva

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Juliane Soares Falcão Gavião

Diretoria de Educação Infantil

Liliane Veiga

Diretoria de Educação Inclusiva – CEIA

Miriam Souza de Quadros

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Renato Avellar Albuquerque

Time Google

Sandra Maria Ecker Frozza

Diretoria do Ensino Fundamental

Silvia Letícia de Senna

Time Google

Valéria Farias

Diretoria do Ensino Fundamental

Revisão

Ana Paula da Silva

Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos

Grazielli Fernandes

Diretoria do Ensino Fundamental

Assessoria Pedagógica

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle

Fotos

Arquivos Prefeitura Municipal de Canoas e da Secretaria Municipal da Educação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P923p Prefeitura Municipal de Canoas
Projeto político-pedagógico / Prefeitura Municipal de
Canoas; Secretaria Municipal da Educação – Canoas:
Prefeitura Municipal de Canoas, 2020.
141 p. : il.; documento eletrônico.

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de
professores. 4. Planejamento educacional. 5. Avaliação da
aprendizagem. I. Título. II. Prefeitura Municipal de Canoas.
III. Secretaria Municipal da Educação.

CDU: 37.01(816.5CAN)

Bibliotecária Responsável: Andréia M. Knob Pereira (CRB10/1835)

Apresentação

O Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Canoas é resultado de uma construção coletiva permeada de reflexões e fazeres. Este documento se configura como um instrumento orientador propositivo que vem de uma caminhada de qualificação da Educação canoense, em que nossos educadores, junto com nossas crianças/estudantes, têm feito do trabalho nas escolas e em seus entornos um exemplo de cidadania. O projeto traduz objetivos, anseios e metas da Rede, refletindo o trabalho produzido por meio de formações que priorizam a escuta dos profissionais da Educação, reconhecendo-os como protagonistas neste cenário desafiador que é o de ensino e aprendizagem.

Este documento é fruto da continuidade de um trabalho iniciado com a construção do Referencial Curricular de Canoas, que envolveu estudo, pesquisa e ação de muitos sujeitos em seus espaços de atuação, seja nas escolas ou no espaço técnico e de assessoria da Secretaria Municipal da Educação.

Nos últimos tempos, temos conseguido engajar a Rede num movimento democrático intenso com vistas a qualificar ainda mais nossa Educação, trabalho evidenciado durante a construção dos Projetos Político-Pedagógicos de cada instituição, que primou por ter um documento vivo, real, que atenda aos objetivos de uma Educação de excelência. A Educação aqui preconizada alicerça-se no princípio de um fazer pedagógico atento para a formação de cidadãos conscientes de seu potencial, perpassando pela construção de conhecimentos significativos que resultem em mudanças profundas em nossa sociedade. Honra-me trabalhar para e com esta Rede!

Ângela Fabiana da Silveira Gomes
Secretária Municipal da Educação



Sumário

Introdução	8
1. O município de Canoas	13
2. A Rede Municipal de Ensino	15
2.1 Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal da Educação	16
2.2 Profissionais da Educação	19
3. Princípios e Fundamentos do Projeto Político-Pedagógico	22
3.1 Pressupostos legais e documentos orientadores	23
3.2 Princípios do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino	26
4. Educação Infantil	31
4.1 Concepção e Organização Curricular	33
4.2 Arranjos Pedagógicos	40
4.2.1 Tempos, espaços, materialidades e relações	41
4.2.2 Planejamento	43
4.2.3 Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento	47
5. Ensino Fundamental de 9 anos	51
5.1 Concepção e Organização Curricular	53
5.1.1 Anos Iniciais	54
5.1.2 Anos Finais	57
5.2 Organização Pedagógica	58
5.2.1 Recursos e espaços	59
5.2.2 Planejamento	60
5.2.3 Avaliação da aprendizagem	61
6. Educação de Jovens e Adultos	63
6.1 Perfil do estudante da EJA	64
6.2 Organização Pedagógica	65
6.2.1 Planejamento	66
6.2.2 Avaliação da Aprendizagem	67



7. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	69
7.1 Público-alvo	70
7.2 Organização Pedagógica	72
7.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais	73
7.2.2 Escola Bilíngue para Surdos	74
7.2.3 Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA)	74
7.2.4 Estruturas de apoio aos processos inclusivos na Rede Municipal de Ensino	75
8. Ciclos Avaliativos e Planejamento da Educação	76
8.1 Avaliações Externas	76
8.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	77
8.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM)	80
8.2 Avaliação Institucional	80
8.3 Avaliação do Plano Municipal de Educação	81
8.4 Avaliação dos Profissionais da Educação	81
9. Gestão Democrática da Educação	83
9.1 Gestão Compartilhada	85
9.2 Colegiados	86
9.2.1 Conselho Escolar	86
9.2.2 Círculo de Pais e Mestres	87
9.2.3 Grêmios Estudantis	88
9.2.4 Conselho Municipal de Educação	88
9.2.5 Fórum Municipal de Educação	89
10. Princípios das Relações Humanas	90
10.1 Clima Organizacional e Bem-estar Docente	93
11. Projetos Municipais Consolidados	96
11.1 Saberes em Diálogo	96
11.2 Google For Education	100
11.3 Feira Municipal Científica e Tecnológica – FEMUCITEC	103
11.4 Amor à Vida	105
11.5 Escola Sustentável e Criativa	106
11.6 CEIA em Foco	108



12. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente	109
12.1 Princípios da Formação Continuada e do Desenvolvimento Profissional Docente .	111
12.2 Tempos, Espaços e Modalidades da Formação Permanente na RMEC	115
12.3 Eventos Formativos Municipais	116
12.3.1 Seminário Municipal de Equipes Diretivas	116
12.3.2 Congresso Estadual da Educação Infantil	117
12.3.3 Seminário Municipal Saberes em Diálogo	117
12.3.4 Seminário Municipal A Escola Faz a Diferença	118
12.3.5 Seminário/Encontro Municipal e Troca de Experiências da Educação de Jovens e Adultos	119
13. Programas Federais	120
Referências	124



**“Há algo no que fazemos e no que nos acontece,
tanto nas Artes quanto na Educação,
que não sabemos muito bem o que é,
mas é algo sobre o que temos vontade de falar,
e de continuar falando,
algo sobre o que temos vontade de pensar
e de continuar pensando,
e de continuar cantando,
porque justamente isso é o que faz com que a Educação seja Educação,
com que a Arte seja Arte e, certamente,
com que a vida esteja viva,
ou seja, aberta à sua própria abertura”
LARROSA (2018, p. 13)**

Introdução

O projeto é um instrumento para a construção de uma educação de qualidade democrática, um ponto de apoio para todos aqueles que se comprometem com esta causa (VASCONCELLOS, p. 19, 2011).

O ato de projetar nos permite refletir sobre o que se almeja no final do processo, bem como sobre as possíveis trajetórias a serem percorridas. Construir um projeto que baliza uma Rede de Ensino inteira não é uma tarefa que pode ser feita por apenas um ângulo. Nessa lógica, representantes de cada Diretoria da Secretaria Municipal da Educação (SME) se reuniu para organizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC). Como subsídio para essa organização, os assessores pedagógicos da SME basearam-se em referenciais teóricos, documentos oficiais, normativas vigentes e também no diário de campo produzido a partir de espaços formativos e de diálogo com as equipes gestoras e profissionais da Educação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Este PPP, elaborado de acordo com a organização e as concepções político-pedagógicas determinadas pela legislação vigente brasileira, oferece subsídios a todas as escolas da RMEC quanto à organização dos processos, dos recursos, das relações, do tempo e dos espaços, em seus diferentes níveis e modalidades de atuação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A construção do PPP da RMEC, compreendido de forma ampla e processual, caracterizou-se por um movimento de retroalimentação, pois, ao mesmo tempo em que elencou elementos para as discussões realizadas nas escolas, constituiu-se também a partir das reflexões empreendidas, tornando-se um documento que acaba por expressar e materializar as concepções pedagógicas de toda uma Rede de Ensino. Tal movimento se caracteriza tanto por considerar o *espaço da experiência* quanto o de projetar o

horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006). Esse duplo movimento considera que aquilo que foi experienciado pelos sujeitos se constitui como elementos interdependentes na projeção de expectativas futuras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),¹ em seu artigo 12, inciso



I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns do seu sistema de ensino”, terão a incumbência de elaborar seu Projeto Político-pedagógico. Em outros trechos, esclarece que cada instituição tem autonomia na idealização de seu PPP, considerando suas

particularidades, respeitadas as prerrogativas comuns a todos os sistemas de ensino.

O ano de 2019 foi marcado por uma trajetória de reflexões, diálogos e construções. O foco das formações das equipes diretivas das EMEIs e EMEFs, conduzidas pela assessoria pedagógica da SME, teve por objetivo fazer com que, por meio do elo pedagógico das instituições, cada comunidade escolar pudesse revisar o seu PPP, avaliá-lo e (re)escrevê-lo de forma coletiva para os próximos anos.

As ações institucionais formativas coordenadas, relacionadas ao cotidiano escolar e sua dimensão pedagógica e de cuidados desenvolvidos, sempre contemplaram a apropriação e reflexão continuada sobre as concepções e práticas pedagógicas construídas e estabelecidas na coletividade dos espaços escolares e registradas nos seus PPPs. A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e do Referencial Curricular de Canoas (RCC),³ esse exercício foi intensificado, pois se fez necessário revisar, reelaborar, readequar e ampliar as reflexões acerca de por quê, para

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

² Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³ Referencial Curricular de Canoas. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c>

quê e como se pensa, se organiza, se relaciona, se registra e se vive dentro das escolas municipais de Canoas.

Nas escolas de Educação Infantil, o processo de reconstrução coletiva dos PPPs contou com reuniões pedagógicas com as diretoras, refletindo-se sobre os caminhos já trilhados, os contextos e circunstâncias contemporâneas e os percursos a serem experimentados. Ao longo dos encontros, por meio de diferentes exercícios dialógicos, estendidos pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas aos grupos escolares, foi sendo construído o roteiro que serviria de referência para a construção do documento.



Com essa referência coletivamente construída, as EMEIs deram continuidade às ações de reflexão e reconstrução de seus PPPs, pautando ali o que é característico da realidade de cada unidade escolar. Nas reuniões pedagógicas regulares e em parceria com as comunidades escolares, pôde-se verificar múltiplas formas de participação encontradas para expressarem seus entendimentos e colaborações, envolvendo as crianças, familiares, educadores e funcionários das EMEIs. Por meio de encontros mensais, o grupo de profissionais passou por inúmeras experiências que envolveram leituras, conversas, dinâmicas e uso de ferramentas tecnológicas, para que, a partir dessas ideias, pudessem repensar a sua realidade e também promover lá o movimento de avaliação e reconstrução.

Nas escolas de Ensino Fundamental, este processo se organizou por meio de encontros mensais, nos quais as equipes diretivas puderam experienciar estratégias que envolveram leituras, conversas, dinâmicas e uso de ferramentas tecnológicas, para que, a partir de tais ideias, pudessem repensar a sua realidade e promover, no espaço de cada escola, o movimento de avaliação e reconstrução junto com o seu corpo docente e



comunidade. O fechamento desse trabalho deu-se com um momento de relatos de experiências e de construção simbólica de uma “colcha de retalhos”, representando o que a RMEC tinha como marca por meio de cada escola ali presente.

A imagem gerada em uma das formações de equipes diretivas das EMEFs traduz um fragmento desse processo, que não teve o simples intuito de organizar documentos normativos, mas sim de criar um movimento vivo nas escolas e na Rede. Tecer juntos esse cotidiano, com todos os “arremates” necessários, evidencia essa possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir.



O princípio da dialogicidade foi o pano de fundo da construção deste PPP, nos aspectos que dizem respeito às concepções de Educação presentes neste documento, pois “exige que o homem procure se manter em uma relação de respeito diante da liberdade do outro”, requerendo uma relação que se institui “não pela dualidade do domínio e da submissão, do oprimir e ser oprimido, mas pela capacidade de comunicabilidade que vai além de um simples ajustamento e acomodação às ideias ou circunstâncias de um mundo prescrito” (XAVIER; SZYMANSKI, 2015, p. 63). A proposta de construir coletivamente o próprio PPP foi identificada como uma “vontade de dialogar”, demonstrando interesse e disponibilidade das pessoas em participar desta construção, pois “o próprio esforço para fazer com que esse projeto não seja um projeto escrito por uma pessoa [...] já é uma demonstração da vontade de dialogar” (XAVIER; SZYMANSKI, 2015, p. 73).

O PPP da RMEC, que ora apresentamos, resulta de um duplo processo: de construção, sob a perspectiva de futuro; e de atualização, com respeito ao passado. Este

documento emerge de uma trajetória histórica da cidade, com seus espaços e tempos tecidos com a contribuição de inúmeros protagonistas de uma Rede de Educação bastante atuante. Grande parte dos princípios citados no Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas (2011-2022)⁴ está referenciada aqui neste PPP, tais como: o fortalecimento do vínculo entre município, escolas e famílias; a construção de uma educação de qualidade; a ampliação da competência cultural, social e empreendedora; a ampliação das formas de comunicação com as famílias, professores e alunos para um maior envolvimento; a qualificação dos profissionais da Educação; e o lidar com as novas tecnologias e informação, o que se configura como uma expressão de que a Rede vence seus obstáculos e os reinventa de acordo com a nova realidade.

Ao ser construído, este Projeto olha para o passado e não desconsidera documentos nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ou municipais, como o Plano Municipal de Educação (PME)⁶ e o Referencial Curricular de Canoas (RCC). Ao contrário, integra-os, para que esses documentos orientadores sigam sendo atualizados e sirvam como parâmetro para pensar avanços e novos desafios.

Por fim, é importante ressaltar que este documento, construído em coletividade, é dinâmico, temporal e processual. Assim sendo, não o entendemos como acabado; ao contrário, assim que este PPP estiver nas “mãos” dos profissionais da Educação de Canoas, já será objeto de investigação e reflexão para que, em sua próxima edição, seja novamente revisitado e reestruturado, pautado pelo diálogo e coletividade, seguindo as concepções e normativas da Educação.

⁴ Plano de Desenvolvimento da Educação Canoas/PDE Canoas. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/pde-canoas-2020/>

⁵ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

⁶ Lei nº 5.933, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/oibul>



1. O município de Canoas

O município de Canoas foi fundado no ano de 1939 e está localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Depois da capital, Canoas é o município mais populoso da Região Metropolitana, com cerca de 346.616 habitantes no ano de 2019 (IBGE, 2019), em uma área de 131,1 km², segundo a projeção mais recente do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010.



A cidade possui o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) gaúcho, com 19,5 bilhões de reais a preços correntes em 2016. Outros índices mostram o grau de desenvolvimento social e humano da cidade, entre eles o IDH de 0,750 (IBGE, 2010) considerado alto e o índice de GINI de 0,5178 (IDB, 2012, enquanto, no mesmo ano, o Brasil apresentava 0,6086 e o Rio Grande do Sul 0,5472 (IDB, 2012).⁷ Possui uma economia bastante diversificada, sendo a atividade industrial responsável por 42,46%; as atividades de comércio e serviços, por 37,39%; os setores de administração, defesa, educação e saúde pública, além da seguridade social, por 8,19% do PIB.

Esses dados mostram a potência produtiva da cidade, além de uma evidente vocação para atividades de alto valor agregado. Tal contexto demanda da sociedade local um esforço coletivo e um planejamento que permita garantir o desenvolvimento da cidade e a melhoria dos índices sociais, tanto aqueles relacionados às forças produtivas locais, quanto, principalmente, ao atendimento das demandas sociais de uma

⁷ O Índice GINI mede o grau de concentração de renda de uma localidade. Quanto mais próximo de 0 (zero), mais a riqueza é igualmente distribuída; quanto mais próximo de 1 (um), mais a localidade é economicamente desigual.

cidadania plena, ligados à justiça social, às necessidades básicas de saúde e educação, trabalho e habitação digna.

A consolidação deste caminho de desenvolvimento urbano e cidadão passa inevitavelmente pelas diretrizes públicas, como resultado de esforços de construções



coletivas feitas a partir dos vários atores sociais, sejam pelos cidadãos em suas faculdades de escolha política em eleições democráticas, sejam por meio de participações em coletivos identitários, entidades representativas de segmentos ou mesmo pelo

acionamento das estruturas administrativas estatais. Todas essas forças convergem para a construção de caminhos e planejamentos que devem garantir o crescimento e as melhorias necessárias à população canoense.

Esse desenvolvimento passa, primordialmente, por uma Educação pública de qualidade, justamente porque é nessa escola que a maioria dos alunos da cidade é atendida, uma vez que cerca de 80% dos estudantes do Ensino Fundamental estão matriculados em escolas municipais e estaduais (INEP, 2018). Isso representa uma grande responsabilidade para o setor público, que precisa não apenas suprir as necessidades mais evidentes da Educação, garantindo que haja igualdade de oportunidades entre todos os jovens, como também fomentar as diretrizes de uma Educação inovadora e adaptada ao século XXI.

2. A Rede Municipal de Ensino

O município de Canoas tem uma das maiores redes de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, contando com 173 escolas entre públicas e privadas, além de três universidades e um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). Na RMEC⁸, são 40 escolas de Educação Infantil, sendo 10 oriundas do Programa Proinfância,⁹ e 44 de Ensino Fundamental, além do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), compreendendo um total de 34.214 discentes, sendo 5.783 crianças matriculadas na Educação Infantil, 26.591 estudantes matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos e 1.840 jovens e adultos matriculados na Educação de Jovens de Adultos.

A RMEC conta com 2.322 profissionais da Educação: o quadro de profissionais das EMEIs abrange agentes de apoio, professores de Educação Infantil, professores de Educação Básica e técnicos de Educação Básica, totalizando 784 profissionais; o quadro de profissionais do Ensino Fundamental é formado por 1.413 professores lotados nas EMEFs; 125 servidores exercem suas atividades na SME. Na Educação Infantil, os profissionais têm formação em nível médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a maioria dos professores é licenciada em Pedagogia, mas há professores com formação em nível médio, no curso de Magistério; nos Anos Finais, os professores têm formação em diversas áreas de conhecimento, de acordo com a sua área de concurso. As escolas contam ainda com um secretário que atua no setor administrativo e técnico da Educação Básica.

⁸ De acordo com dados do mês de julho de 2020, informados pela Diretoria Administrativa da SME.

⁹ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 27 jul. 2020.

A LDBEN menciona, em seu artigo 3º, prerrogativas comuns aos sistemas de ensino do Brasil, estabelecendo o ensino baseado nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

As ações para que esses objetivos sejam consolidados fazem parte do planejamento estratégico da SME, agregando as especificidades da comunidade do município de Canoas e considerando o que prevê o conjunto de legislações municipais, projetos, planos de carreira dos profissionais da Educação, formação continuada, dentre outros tópicos que auxiliam a criar condições de efetivarmos os objetivos elencados.

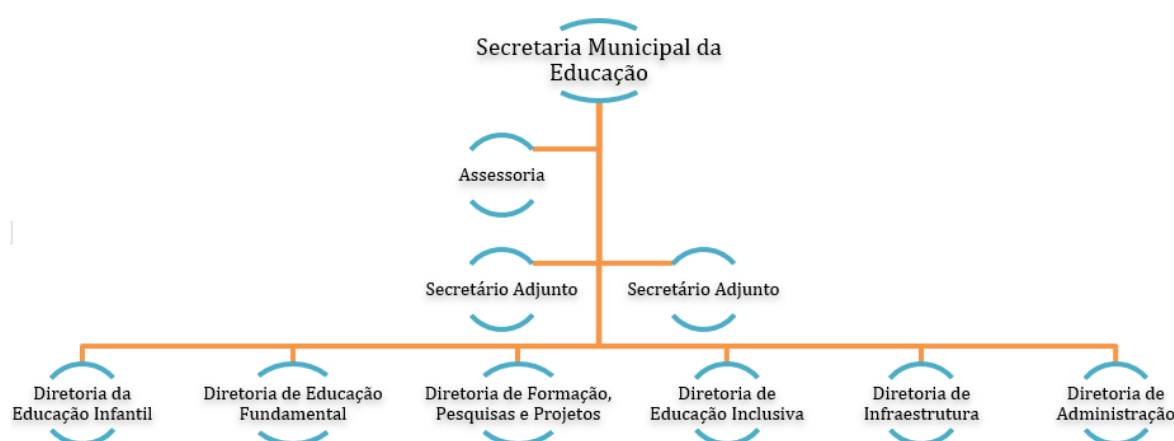
2.1 Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal da Educação

A Secretaria Municipal da Educação tem como finalidades implementar e executar as políticas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; garantir a assistência aos educandos; promover a alfabetização e a educação de jovens e adultos; promover o relacionamento com as entidades estudantis, a administração de convênios e de ajustes realizados pelo município com outros entes da Federação. Também é responsável pelo relacionamento com entidades educacionais privadas e de outros entes da Federação; pela formação permanente dos profissionais da Educação e pela inclusão digital de todos os alunos.

Cabe à Secretaria desenvolver o plano técnico-didático-pedagógico e exercer outras competências para execução de atividades na área de atuação da SME previstas em lei.

A seguir, apresentamos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação, conforme o Decreto Municipal nº 320/2018¹⁰ (Figura 01).

Figura 01 - Organograma da Secretaria Municipal da Educação



Fonte: Elaborado a partir do Decreto Municipal nº 320/2018.

Cada escola, junto ao corpo docente e funcionários, possui um(a) diretor(a) ou uma equipe diretiva. As EMEIs possuem direção, vice-direção (a qual assume a direção em caso de vacância) e também um profissional habilitado para a coordenação pedagógica. Este último pode exercer sua função em mais de uma escola. No caso das EMEFs, a equipe diretiva é formada por direção, vice-direção, orientação educacional e supervisão escolar.¹¹ As escolas que possuem a Educação de Jovens e Adultos noturna também contam com uma vice-direção, supervisão escolar e orientação educacional. As escolas da RMEC estão organizadas por quadrantes, conforme Quadro 1.

¹⁰ Decreto nº 320, de 26 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 6.196, de 26 de outubro de 2018, que dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento do Poder Executivo Municipal de Canoas. Disponível em: <http://leismunicipa.is/nrfwd>

¹¹ Nas EMEFs, supervisores escolares e orientadores educacionais compõem a equipe pedagógica.



Quadro 01 – EMEIs e EMEFs da RMEC por quadrante

<p>N O R O E S T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EMEI Gente Miúda • EMEI Irma Chies Stefani • EMEI Mãe Augusta • EMEI Nilton Leal Maria • EMEI Pingo de Gente • EMEI Professora Carmem Ferreira • EMEI Recanto do Filhote • EMEI Vó Inezinha • EMEI Vó Picucha • EMEI Vó Sara • EMEI Vovó Doralice 	<ul style="list-style-type: none"> • EMEF Arthur Pereira de Vargas • EMEF Bilíngue para Surdos Vitória • EMEF Ceará • EMEF David Canabarro • EMEF Gonçalves Dias • EMEF João Palma da Silva • EMEF João Paulo I • EMEF Max Adolfo Oderich • EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig • EMEF Professor Thiago Würth • EMEF Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas • EMEF Rio de Janeiro
<p>N O R D E S T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EMEI Anísio Spínola Teixeira • EMEI Bem-me-quer • EMEI Cara Melada • EMEI Carrossel • EMEI Jornalista Marione Leite • EMEI Julieta Balestro • EMEI Laney Langaro • EMEI Olga Ronchetti • EMEI Pé-de-Moleque • EMEI Professora Terezinha Tergolina • EMEI Tia Lourdes • EMEI Ulisses Machado Filho • EMEI Vó Babali • EMEI Vó Corina • EMEI Vó Nelsa 	<ul style="list-style-type: none"> • EMEF Arthur Oscar Jochims • EMEF Carlos Drummond de Andrade • EMEF Castelo Branco • EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti • EMEF Erna Würth • EMEF General Neto • EMEF Governador Leonel de Moura Brizola • EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos • EMEF Guajuviras • EMEF Irmão Pedro • EMEF Paulo Freire • EMEF Prefeito Edgar Fontoura • EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera • EMEF Rondônia • EMEF Sete de Setembro • EMEF Tancredo de Almeida Neves
<p>S U D O E S T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EMEI Carinha de Anjo • EMEI Gilda Schiavon • EMEI Meu Pedacinho de Chão • EMEI Professora Idara Rocha • EMEI Professora Marilene Machado • EMEI Vó Maria Aldina • EMEI Vó Pedra • EMEI Ledevino Piccinini 	<ul style="list-style-type: none"> • EMEF Assis Brasil • EMEF Barão de Mauá • EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira • EMEF Doutor Nelson Paim Terra • EMEF General Osório • EMEF Ícaro • EMEF Monteiro Lobato • EMEF Paulo VI • EMEF Professor Doutor Rui Cirne Lima • EMEF Rio Grande do Sul
<p>S U D E S T E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EMEI Beija-Flor • EMEI Mundo Mágico • EMEI Pequeno Polegar • EMEI Pintando o Sete • EMEI Tia Maria Lúcia • EMEI Vó Lola 	<ul style="list-style-type: none"> • EMEF Duque de Caxias • EMEF Farroupilha • EMEF Jacob Longoni • EMEF Pernambuco • EMEF Santos Dumont • EMEF Theodoro Bogen

Fonte: Dados da Secretaria Municipal da Educação.

Afinados com a LDBEN, que traz a gestão democrática como princípio, os diretores e vice-diretores das EMEFs e EMElS são escolhidos por meio de eleição direta pela comunidade escolar. O pleito é amparado pelas Leis Municipais 5.246/12,¹² no caso das escolas de Ensino Fundamental, e pela 6.227/18,¹³ nas escolas de Educação Infantil.

2.2 Profissionais da Educação

Os quadros funcionais das escolas da RMEC são compostos por profissionais da Educação, em sua maioria, por cargo provido por meio de concurso público. Atualmente, os cargos são regidos pelas Leis Municipais 5.580/2011,¹⁴ 5581/2011¹⁵ e 5.878/2014,¹⁶ tendo as atribuições descritas a seguir (Quadro 2).

¹² Lei nº 5.246, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jmfoh>

¹³ Lei nº 6.227, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a eleição de diretores de escolas municipais de educação infantil e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qsflw>

¹⁴ Lei nº 5.580, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do município de Canoas. Disponível em: <http://leismunicipa.is/miobj>

¹⁵ Lei nº 5.581, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração dos agentes de apoio à educação infantil do município de Canoas. Disponível em: <http://leismunicipa.is/miboj>

¹⁶ Lei nº 5.878, de 31 de outubro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira do profissional da educação básica da administração pública de Canoas e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lrsto>



Quadro 02 – Cargos da RMEC

PROFESSOR - Lei nº 5.580/2011

Executar o trabalho de docência; planejar, organizar e executar o trabalho pedagógico, considerando a realidade escolar e as necessidades da criança e do aluno, articulando, permanentemente, com o regimento escolar, a proposta político-pedagógica, o plano de estudo, o plano de trabalho e o Plano Municipal de Educação; executar, quando habilitado, atividades de supervisão escolar, dando suporte técnico-administrativo-pedagógico, promovendo espaços lúdico-pedagógicos na instituição escolar, assessorando o corpo docente na organização e execução do plano de trabalho, bem como na reflexão sobre o ensino e a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos; executar, quando habilitado, atividades de orientação escolar, promovendo a integração entre os profissionais da escola e a comunidade escolar, propondo e articulando as ações educativas ao Plano Municipal de Educação, projeto político-pedagógico e Regimento Escolar.

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB I) - Lei nº 5.878/2014
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB I) - EDUCAÇÃO INFANTIL
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB I) - ANOS INICIAIS

Exercer a docência na Educação Básica, etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Realizar atividades de nível superior na sua área de habilitação e competência profissional que envolva: regência ao público discente dos níveis de Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, ministrando aulas e aplicando métodos e processos de ensino aprendizagem, práticas pedagógicas, mecanismos de avaliação e estratégias de recuperação para o sucesso escolar; elaboração, execução e aplicação de planos, programas e projetos educacionais; articulação com a comunidade escolar, famílias, órgãos da administração municipal, órgãos governamentais e organismos sociais em todas as ações que demandarem direta ou indiretamente a prestação dos serviços públicos de Educação Básica; participar na elaboração e aplicar plano político-pedagógico; participar e/ou assessorar para a implementação e execução de ações, programas e políticas públicas direta ou indiretamente relacionados à área da Educação Básica; atuar, quando habilitado, em outras etapas da Educação Básica, outras áreas de habilitação e em outras modalidades da Educação Básica; executar outras atividades correlatas.

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB 2) - Lei nº 5.878/2014
Educação Física, Matemática, Artes, História, Geografia, Bilíngue, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ensino Religioso, Música, Educação Especial, Ciências

Exercer a docência, por área de habilitação, na Educação Básica, em Anos Finais do Ensino Fundamental e em todas as etapas da Educação Básica em que necessário e/ou exigível a aplicação ou regência na área de habilitação - Realizar atividades de nível superior na sua área de habilitação e competência profissional que envolva: regência ao público discente dos níveis de Educação Básica - Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, e Educação Infantil - ministrando aulas e aplicando métodos e processos de ensino aprendizagem, práticas pedagógicas, mecanismos de avaliação e estratégias de recuperação para o sucesso escolar; elaboração, execução e aplicação de planos, programas e projetos educacionais; articulação com a comunidade escolar, famílias, órgãos da administração municipal, órgãos governamentais e organismos sociais em todas as ações que demandarem direta ou indiretamente a prestação dos serviços públicos de Educação Básica; participar na elaboração e aplicar plano político-pedagógico; participar e/ou assessorar para a implementação e execução de ações, programas e políticas públicas direta ou indiretamente relacionados a área da Educação Básica; atuar, quando habilitado, em outras etapas da Educação Básica, em outras áreas de habilitação e em outras modalidades da Educação Básica; executar outras atividades correlatas.



AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO INFANTIL - Lei nº 5.581/2011

Executar atividades de apoio à Educação Infantil, como: cuidado, zelo, asseio e desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, preferencialmente às crianças até 3 anos e 11 meses; orientar a construção do conhecimento; elaborar e desenvolver projetos pedagógicos auxiliares e complementares e preparar o material pedagógico correspondente; planejar e executar ações didáticas e avaliar o desempenho das crianças; organizar e realizar atividades que estimulem o desenvolvimento biopsicomotor e outros trabalhos de orientação ao pleno desenvolvimento da criança.

ESPECIALISTA DE APOIO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO BÁSICA - Lei nº 5.878/2014

Exercer atividades de apoio pedagógico à docência na Educação Básica - Realizar atividades de nível superior na sua área de habilitação e competência profissional que envolva: atuar no apoio pedagógico de orientação, supervisão e coordenação pedagógica, com atendimento pleno às necessidades educacionais e de aprendizagem do corpo discente, ações, atividades e estratégias para a plena inserção do aluno no espaço escolar e social, articulação e mediação da relação aluno, escola, corpo docente, família e a sociedade, e ao fomento e desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e vocações; atuar na supervisão, com vistas ao pleno acompanhamento do trabalho pedagógico do corpo docente, assessorando, orientando e avaliando o trabalho pedagógico docente; atuar na coordenação pedagógica de coordenação, planejamento, desenvolvimento, organização, supervisão e avaliação das atividades pedagógico-curriculares; assessorar a equipe diretiva e as atividades de gestão escolar relacionadas e interdependentes com as de apoio à docência; elaborar estudos, pesquisas, avaliações e pareceres técnicos; participar da elaboração, execução e aplicação de planos, programas e projetos educacionais; articular a escola com a comunidade escolar, famílias, órgãos da administração municipal, órgãos governamentais e organismos sociais em todas as ações que demandarem direta ou indiretamente a prestação dos serviços públicos de Educação Básica; participar no planejamento, elaboração e aplicação do plano político-pedagógico; planejar, coordenar, supervisionar, implementar, assessorar, executar e avaliar ações, programas e políticas públicas direta ou indiretamente relacionados à área da Educação Básica; executar outras atividades correlatas.

TÉCNICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (TEB) - Lei nº 5.878/2014

Exercer atividades de apoio à docência, aos serviços e às atividades na Educação Básica que envolvam: (a) na Educação Infantil, serviços e atividades com as crianças da etapa da Educação Infantil, incluídas as de educação inclusiva, de atendimento integral das necessidades básicas de higiene, alimentação, cuidados, bem-estar, proteção, segurança, repouso e atividades recreativas; ações e serviços auxiliares de suporte para aplicação, pelo corpo docente, das atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem às crianças; organização e asseio dos espaços de estar, recreação e repouso das crianças; (b) no Ensino Fundamental, com alunos da educação inclusiva e/ou especial, serviços e atividades de cuidado e atendimento às necessidades básicas, higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes. Atividades gerais: ações e serviços de apoio geral em atividades internas e externas da escola que necessitem auxílio no zelo, cuidado e controle do público discente; executar outras atividades correlatas.

Fonte: Dados da Secretaria Municipal da Educação.

3. Princípios e Fundamentos do Projeto Político-Pedagógico

Mais do que nunca, precisamos ajudar a criar oportunidades de formação de pessoas autônomas, para que sejam capazes de desenhar, a cada dia, seus projetos profissionais e de vida, num mundo em mutação. Precisamos trabalhar na formação de pessoas amorosas, com pensamento aberto para o desconhecido e com capacidade de colaboração. Reflexão crítica. Autonomia. Flexibilidade e assombro (WARSCHAUER, 2017, p. 24-25).

O mundo se apresenta com imensos desafios, tanto em razão do equilíbrio ecológico quanto em razão das problemáticas de cunho social, que se arrastam ao longo da história. Portanto, um documento que projeta e formaliza a Educação do município necessita estabelecer as concepções de mundo reconhecidas e pactuadas entre os agentes responsáveis pela condução da principal ação de formação das futuras gerações em âmbito local.

As necessidades urgentes, reconhecidas para um mundo em processo avançado de degradação por ações extrativistas irresponsáveis, consumismo inconsequente, poluição de ecossistemas e extrema concentração de riquezas, fazem do atual cenário mundial uma realidade de desafios imensos para as próximas gerações. Os jovens que passam pela atual escola necessitam inter-relacionar conhecimentos variados, a fim de compreender as informações da natureza e da sociedade, transformando-as em ferramentas para solucionar os problemas de sua geração; precisam utilizar as tecnologias e os meios de comunicação de forma consciente e eficaz, para superar os desafios da desinformação e da identificação das matrizes discursivas. Sendo assim,

educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso de tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitem ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a

aprender, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL, 2000, p. 45).

A sociedade atual conecta gerações em plena revolução informacional. Na última década, percebemos tendências de polarizações políticas intensas, seguidas de movimentos negacionistas e anticientíficos, amplificadas pelos canais de informação digitais. O papel da escola é fundamental no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, cultura, lógica, autonomia, responsabilidade, pensamento crítico, que permitam uma participação protagonista na construção de sua realidade local e nacional. Dessa forma, a escola não é um simulado sobre a vida, e sim um espaço importante no qual os estudantes estão inseridos para continuar exercendo sua cidadania, agora nesse novo contexto, com novas relações estabelecidas.

Sob tal perspectiva, a escola desempenha uma função indistinta para com as diversas gerações, diferindo apenas no quesito adaptação à idade. Isso porque, independente da idade ou do ano escolar, a finalidade da escola sempre será a de proporcionar uma melhor qualidade de vida às pessoas e à sociedade na qual está inserida, com base no senso de consciência para uma vida cidadã. É um elo para a construção de competências, habilidades e conhecimentos necessários a uma vivência plena e consciente no mundo, em que cada um possa contribuir para os desafios advindos dos problemas sociais e ecológicos.

3.1 Pressupostos legais e documentos orientadores

No ano de 2017, a BNCC, documento que apresenta os direitos de aprendizagens dos alunos da Educação Básica no Brasil, é homologada. A aprovação da BNCC demandou aos estados e municípios a desafiadora tarefa de construir os referenciais curriculares de seus territórios, contemplando as especificidades próprias de cada contexto, a partir de um núcleo comum estabelecido no documento nacional.

A partir desse movimento, que no Estado do Rio Grande do Sul resultou na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e em Canoas na elaboração coletiva do RCC, os documentos que organizam o trabalho pedagógico nas escolas também passam a ser revisitados, a fim de adequar as competências e habilidades previstas na BNCC. Nessa perspectiva,



tornou-se importante a reconstrução dos PPPs e demais documentos das escolas e, em meio a este processo, a necessidade de olhar para o currículo escolar.

A BNCC assume uma organização curricular por competências, que tem em seus fundamentos “a desconstrução de alguns prejuízos epistemológicos e formativos”, caracterizando-se pela crítica aos currículos fragmentados pautados na disciplinarização. A proposta de formação por competências apresenta-se como uma alternativa ao abstracionismo acadêmico que, via de regra, desconsidera o objetivo da aprendizagem como possibilidade de inserir-se de forma “competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios” (MACEDO, 2017, p. 98). Para Macedo (2017, p. 99), as competências podem ser conceituadas como “um conjunto de saberes e habilidades que os aprendentes incorporam por meio da formação e da experiência, conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, transferi-los em diferentes situações.”. As dez competências gerais apontadas pela BNCC (Figura 02) orientam, portanto, a organização curricular em toda a Educação Básica e definem as prioridades de trabalho acerca do qual os planejamentos pedagógicos das escolas devem estar pautados.

Figura 02 – Competências Gerais para a Educação Básica

CONHECIMENTO	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico.
PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com
REPERTÓRIO CULTURAL	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
COMUNICAÇÃO	Utilizar diferentes linguagens.
CULTURA DIGITAL	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma
TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
ARGUMENTAÇÃO	Argumentar com base em fatos, dados e informações
AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e
EMPATIA E COOPERAÇÃO	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a
RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Agir pessoal e coletivamente com autonomia.

Fonte: Elaborada a partir da BNCC/RCC.

Sendo assim, a organização curricular e pedagógica que orienta o trabalho, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, resguardadas as especificidades, conduz a uma lógica mais contextualizada aos tempos atuais, em que as competências gerais propostas pela BNCC e adotadas no RCC representam um esforço coletivo para uma ressignificação da escola e da Educação.

Alinhar os currículos aos novos documentos requer considerar, obrigatoriamente, os sujeitos “praticantes da escola”, que protagonizam essas relações tecidas no cotidiano, no chão da escola. A formação continuada docente, nesse contexto, poderia estar relacionada ao movimento de tessitura e ampliar o *saber fazer* dos professores, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido. Só assim constituímos um currículo que realmente faça sentido, observando as marcas deixadas

pelos sujeitos, além de suas ações, realizações, desconsiderações, negações, argumentações... (FERRAÇO, 2008). Esse sentido deve ser produzido tanto no professor como na criança/jovem, e o espaço para novas articulações de sentido precisa estar aberto, pois “mobiliza-se porque faz sentido e constrói significado porque se mobiliza” (VASCONCELLOS, 2011, p. 93). Nesse caso, temos o vínculo e o diálogo como elementos que permeiam as relações, para que o processo possa se dar de maneira mais proveitosa e efetiva.

3.2 Princípios do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino

"Princípio" (em latim principium, derivado de princeps) significa o que vem primeiro, no sentido do que está na origem. [...] Um "princípio", portanto, refere-se a uma ordem ideal e não uma sequência real e cronológica. Na filosofia, princípio "é o que explica algo e o que o faz entender ou contém suas propriedades essenciais" (BÁRCENA, 2005, p. 115).

Com a chegada do século XXI e com o crescimento de oferta das tecnologias digitais de informação e comunicação, a vida das pessoas vem se adaptando a um novo formato, mais global e interativo. A sociedade requer uma nova forma de se pôr e se expor, que exige mais criatividade, autonomia e, principalmente, capacidade de compartilhar e cooperar em todas as relações em que estiver inserida. Diante desse novo modelo, evidenciamos a necessidade de repensar a escola como um dos lugares de formação dessas competências. É preciso estabelecermos uma nova relação com a aprendizagem, tornando-a colaborativa, por meio da pesquisa, da resolução de problemas, da dialogicidade, tendo no professor um articulador entre o aluno e o conhecimento.

Desse modo, imaginar hoje um espaço escolar requer uma ressignificação dos ambientes, pensando inclusive para além das mudanças físicas e impondo a necessidade de planejar e estruturar um novo conceito de Educação e das relações que ela contempla. É preciso considerar a relação dialógica existente entre o aluno, o mundo e



o professor, composta por descobertas, construções e transformações estabelecidas pelo estudante com o seu entorno. A centralidade do aluno no processo de aprendizagem não significa o abandono de currículos e planejamentos, mas é preciso considerar que tais elementos incorporem as expectativas e interesses dos alunos, tornando cada experiência de aula um processo autorreferencial de crescimento.

Tomando como base tal concepção, destacamos na sequência os princípios emergidos no trabalho pedagógico desenvolvido pela RMEC, que se traduzem como princípios deste Projeto Político-Pedagógico: Protagonismo, Sustentabilidade, Inclusão, Pesquisa, Tecnologias, Empreendedorismo, Diversidade, Escola Pública como agente social, Respeito às infâncias e juventudes e Gestão Democrática e Comunidade.

Protagonismo

Refere-se à habilidade de tomar iniciativas em prol da transformação da realidade social, buscando o engajamento e a participação dentro da escola e em seu entorno, por meio do despertar do pensamento crítico. Se considerarmos que no latim a palavra *protos* significa principal e *agonistes* lutador, podemos dizer que, no âmbito educacional, agir com protagonismo implica assumir um papel de destaque (GUIZZO; BALDUZZI; LAZZARI, 2019). Assim, precisamos oferecer condições para que os mais variados sujeitos envolvidos neste processo sejam protagonistas dos seus contextos de vida.





Sustentabilidade

Pode ser definida como a habilidade de o ser humano interagir com o mundo, preservando o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras. O conceito de sustentabilidade é complexo, pois atende a um conjunto de variáveis interdependentes, mas podemos dizer que deve saber integrar as questões sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Inclusão

A inclusão constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação, caracterizando-se em princípios que visam tanto à aceitação das diferenças individuais, quanto à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem por meio da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana.



Pesquisa

Como princípio pedagógico, considera a investigação como uma prática de criação, de desejo de conhecer e de realizar descobertas, partindo do reconhecimento da relação entre educação e produção de conhecimento científico.

Tecnologias

A Educação tecnológica não é apenas um fim, mas um meio pelo qual o sujeito irá mediar sua relação com o mundo. Trata-se de uma nova forma de alfabetização, em que se compreendem e se dominam as linguagens e as lógicas implícitas nos artefatos tecnológicos.





Empreendedorismo

Habilidade para criar algo melhor e diferente do que já existe, assumindo os riscos da mudança de paradigmas. A Educação empreendedora procura meios de valorizar o todo que envolve uma escola, incentivando a criatividade e o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, trazendo novas proposições para o ensino, inovando-o e transformando-o, com foco no sucesso das pessoas envolvidas no processo.

Diversidade

Compreende os seres humanos como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais, e a escola como um espaço de promoção de aprendizagens que respeitem e valorizem as diferenças. Dessa forma, a diversidade como princípio pedagógico desafia a comunidade escolar a repensar as relações étnico-raciais, culturais, socioeconômicas e pedagógicas a partir de uma postura sensível e dialógica.



Escola pública como agente social

Considera o papel da escola na socialização do conhecimento, para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Na escola, as crianças e jovens deverão encontrar meios para se preparar para realizar seus projetos de vida.



Respeito às infâncias e juventudes

Na atualidade, crianças e jovens são entendidos como sujeitos singulares, dotados de saberes e com direitos próprios que devem ser contemplados no âmbito educacional, mediante práticas colaborativas que considerem seus interesses e contextos de vida.



Gestão democrática e comunidade

Articula atitudes e ações que propõem a participação social, considerando que toda a comunidade escolar é sujeito ativo no processo da gestão, participando de todas as decisões da escola.

Sendo assim, e coerente com o que Bárcena (2005) propõe, apontamos o entendimento construído sobre tais princípios, que, ao mesmo tempo em que emergem do trabalho realizado na RMEC, visibilizado por meio dos PPPs de cada EMEI e EMEF, também se constituem em um pacto coletivo com a Educação municipal. Esses princípios expressam uma compreensão coletiva acerca das prioridades que devem ser levadas em conta na elaboração dos planejamentos e que venham a pautar as futuras políticas públicas municipais em Educação.

4. Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988,¹⁷ em seu artigo 205, define que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo



para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, garantida pela CF/88 no seu artigo 208, inciso IV, na qual consta que é dever do Estado, como direito da criança de 0 a 5 anos de idade, o atendimento em creche e pré-escola.

Essa primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, em seus mais diversos aspectos, sejam eles físicos, psicológicos, intelectuais ou sociais. Conforme dispositivos legais, constitui-se em ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, considerando o contexto sociocultural das crianças e a dimensão de complementaridade à família.

A Educação Infantil, nas escolas municipais de Canoas, atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, conforme:

CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Berçário Maternal I Maternal II	Jardim Jardim II

De acordo com a BNCC e o RCC, os grupos etários são divididos em três: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esse conceito não classifica as crianças, mas

¹⁷ Constituição Federal, de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

contextualiza dentro do desenvolvimento em que se encontram, a fim de orientar os objetivos a serem alcançados.

Para a Educação Infantil, a BNCC se pauta nas disposições contidas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)¹⁸ e avança no sentido de relacionar seis direitos¹⁹ de aprendizagem e desenvolvimento com os cinco campos de experiência,²⁰ que devem ser vivenciados simultaneamente nas proposições desenvolvidas junto às crianças (Figura 03).



Figura 03 – Campos de experiência da Educação Infantil



Fonte: Elaborada a partir da BNCC/RCC.

¹⁸ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

¹⁹ Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

²⁰ O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

As DCNEIs definem interações e brincadeiras como dois grandes eixos da Educação Infantil e afirmam a indissociabilidade entre cuidar e o educar. Nesse sentido, reafirmamos que as práticas cotidianas devem estar centradas nas experiências, nas interações e na brincadeira, para que, por meio delas, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e descobertas.

4.1 Concepção e Organização Curricular

A organização curricular da Educação Infantil, tal como é concebida na atualidade, foi se constituindo a partir das DCNEIs. Tais Diretrizes tornaram-se um marco, pois privilegiaram um outro entendimento de criança e, conseqüentemente, de currículo e escola infantil no Brasil. Assim, concebemos o currículo como um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Salvo alguma exceção, passamos de uma versão ainda centrada na figura do adulto, uma vez que priorizava práticas descontextualizadas que pouco consideravam



os interesses e as habilidades infantis, para uma perspectiva em que a criança se torna o centro do processo educativo, sendo pensada em toda a sua corporeidade. Com as DCNEIs, a criança é elevada à condição de sujeito ativo e com voz ouvida pelo mundo, de modo que é capaz de colaborar com seu próprio processo formativo, oferecendo ao educador pontos de partida privilegiados em relação à ampliação do repertório infantil.

No campo conceitual, a criança deixa de ser posicionada como alguém exclusivamente passiva e dependente e passa, então, a ser entendida como um “Sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc.” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 18-19). Portanto, a criança é reconhecida em toda a sua singularidade, impactando as práticas educacionais infantis.

Essa forma de conceber a criança amplia o entendimento de currículo, uma vez que privilegia aspectos que envolvem práticas inclusivas e/ou que valorizam a diversidade, a representatividade e o respeito às diferenças. Está alinhado a referenciais que sustentam, de um lado, a importância de se investir em práticas inclusivas, enquanto promovem, por outro, uma cultura de tolerância e valorização das identidades sociais, a fim de garantir que as múltiplas infâncias que habitam as escolas sejam respeitadas enquanto exercitam sua cidadania junto a seus pares.

Segundo as DCNEIs, as escolas infantis devem assegurar “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras” (2009, p. 21), bem como as mais diversas manifestações e tradições culturais brasileiras. Outro aspecto importante a ser ressaltado é o investimento em práticas voltadas para a sustentabilidade, isto é, que problematizem junto às crianças o desperdício dos recursos naturais, as práticas de consumo, a relação infância/tecnologia, a partir do que emerge na vida cotidiana, tendo como apoio a ludicidade.



Nesse sentido, as interações e brincadeiras podem ser entendidas como formas privilegiadas de incluir, conhecer e valorizar a sua cultura e a do outro, como é o caso das crianças refugiadas que hoje também compõem as nossas escolas, promovendo assim

uma cultura de tolerância e valorização das diferenças e não reforçando atos discriminatórios e/ou estereótipos de qualquer natureza. É a promoção de uma cultura da tolerância, que desde a infância prioriza em seu currículo práticas mais solidárias e igualitárias. Nessa perspectiva, a criança é entendida como um

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

Ao serem elevadas à condição de atores sociais competentes em seus contextos de vida, as crianças usufruem do *status* de protagonistas das suas práticas educacionais. Como efeito, o currículo da Educação Infantil se afasta consideravelmente das práticas cristalizadas e repetitivas, baseadas na lógica do adulto, e não na da criança, que compõem o nosso histórico curricular. Nas palavras de Barbosa, “[...] essa visão restrita de currículo, limitada aos conteúdos pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola” (2009, p. 50, grifo da autora).

Porém, isso só é possível porque muitas décadas atrás uma abordagem curricular confrontou a lógica tradicional da Educação de um modo geral. Conhecida como Escola Nova, a abordagem liderada por John Dewey tinha como principal característica seu viés progressista (SILVA, 2010). Em 1902, esse pedagogo americano já defendia questões, como planejamento curricular, bem como um currículo orientado pelos interesses e as experiências das crianças e jovens. Assim como a Educação Infantil atual, Dewey, em sua época, alegava que a Educação não precisava se reduzir a uma preparação para a vida adulta (SILVA, 2010).

Outra abordagem que tem inspirado fortemente o currículo infantil brasileiro é a Reggio Emilia.²¹ Fundada no pós-guerra pelo pedagogo Loris Malaguzzi, essa abordagem

²¹ Como inspiração curricular, embora haja outras representações de Pedagogias Participativas, nenhuma é ou foi tão presente no cenário da Educação Infantil brasileira como a experiência Reggio Emilia, apesar

tinha como principal característica a escuta infantil. Com um forte senso coletivo e erigida pelo trabalho comunitário, a escola infantil nessa perspectiva é concebida como um grande laboratório em que a criança aprende com o corpo todo, e não de forma descontextualizada. Além disso, foi a abordagem Reggio Emilia que difundiu o conceito de criança protagonista, tão importante atualmente.

Em relação aos bebês e crianças bem pequenas, especificamente, há outra abordagem que vem se consolidando como mais uma referência curricular importante. Baseada no vínculo afetivo e na construção de uma relação de confiança entre adulto e criança, a abordagem Emmi Pikler²² fornece aos educadores da primeira infância um olhar cuidadoso que prima pela atenção, interação, movimento livre e autonomia infantil. Ao respeitar o tempo e o ritmo do bebê e da criança bem pequena, essa abordagem não apenas contraria a “cultura da antecipação” como também fortalece os educadores com uma postura ética que envolve o cuidar e o educar das crianças menores de 03 anos nos espaços coletivos.

Segundo o campo da Sociologia da Infância,²³ a criança é entendida como uma produtora de saber, ou ainda, um “depoente privilegiado” (LEITE, 2008, p. 120) da sua própria cultura. É um ser ativo e curioso que, de uma maneira particular, indaga e interpreta o mundo em que vive. Ademais, embora esse campo esteja circunscrito às pesquisas em Educação, uma vez que investe em formas de privilegiar o ponto de vista infantil, nos mais variados percursos investigativos, indiretamente essa perspectiva pode ser entendida como uma aliada valiosa à Educação Infantil, se considerarmos que amplia os horizontes do adulto educador em relação ao caráter investigativo da criança. Portanto, a participação ativa das crianças nas pesquisas educacionais pode fornecer ao

de que, na atualidade, outras experiências italianas (San Miniato, Bologna, entre outros) também têm referenciado o contexto brasileiro.

²² Oriunda também do pós-guerra, esta abordagem surge dos esforços de Emmi Pikler, uma pediatra que deixou um legado educacional devido à forma sensível de cuidar e educar os menores de 03 (três) anos.

²³ Oriunda da Sociologia, este campo de pesquisa investe em uma perspectiva teórico/metodológica que eleva a criança à condição de colaboradora das pesquisas em Educação.

currículo infantil cenários potentes de partilha e construção coletiva de saberes que rompem com as relações de poder já instituídas entre adultos e crianças.

Como podemos perceber, o currículo da Educação Infantil não se restringe a uma pedagogia colonialista,²⁴ eurocêntrica²⁵ e/ou adultocêntrica.²⁶ Por seu histórico marcado por movimentos, como o que defendia o direito à creche para as mães trabalhadoras, a Educação Infantil pode ser percebida para além do seu caráter assistencialista, tendo por objetivo a valorização dos diferentes contextos de vida, dos mais variados lugares de fala, pertencimentos e identidades sociais.



Em meio a avanços e retrocessos, atuamos, então, no sentido de se descolonizar o pensamento, desconstruindo ideias naturalizadas de pensar e, por efeito, submeter as infâncias (FARIA; MACEDO; DOS SANTOS, 2015), dando visibilidade à polifonia de vozes que constitui a própria Educação Infantil, o que torna seu currículo um espaço histórico de lutas, resistências e defesa dos direitos sociais e educacionais, sobretudo das crianças. E esse é também o seu desafio mais importante: promover uma educação e cuidado que não apenas respeite as mais variadas formas de vida dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, como os instrumentalize a atuar de forma crítica ante o mundo, afinal,

Não se trata de descartar tudo o que sabemos sobre as crianças, [...] mas de ampliar as possibilidades de pensar os seus processos constitutivos, deixando falar outras vozes, dando espaço para outras explicações, favorecendo outras

²⁴ Reprodução do discurso hegemônico que na Educação reduz o saber e a experiência humana àquilo que foi legitimado historicamente, mediante relações de poder e dominação.

²⁵ Outra forma de colonialismo, o Eurocentrismo eleva a Europa Ocidental ao centro da cultura mundial, fazendo com que os fatos sejam interpretados e analisados a partir dos valores e princípios europeus.

²⁶ Como mais um exemplo de colonialismo educacional, na atualidade o termo adultocentrismo carrega consigo um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, a subordinação da criança aos interesses dos adultos (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015).

narrativas, também historicamente datadas, parciais, fragmentárias (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 23).

A partir desta breve retomada, podemos dizer que o currículo, tal como argumenta Barbosa (2009, p. 52), não poderá “[...] ser compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola tendo por base os princípios educativos”. Trata-se, portanto, no caso da Educação Infantil, de um conjunto de práticas que privilegiam a vida cotidiana, respeitando cada faixa etária, bem como os tempos de cada uma das crianças envolvidas.

Conforme o RCG (2018), o currículo infantil deve favorecer as explorações, as experimentações e as descobertas, de modo que contemple as mais variadas vivências cotidianas, como momentos de alimentação, higiene, trocas de fraldas, descanso, mas também as microtransições, as tantas interações entre pares e também com os adultos, a imersão nas múltiplas linguagens que os constituem, as hipóteses que emergem a partir do diálogo da criança com o mundo e a cultura, as experiências com os espaços e as materialidades. Enfim, todas essas vivências que atravessam a vida e a rotina infantil são componentes privilegiados desse currículo. Isso significa que as ações desenvolvidas na escola da infância são marcadas pela

intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o educar e o cuidar, bem como pelo acesso ao conhecimento sistematizado através de práticas pedagógicas significativas para as crianças. Assim, os conteúdos que emergem dessa etapa apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, entre eles, a alimentação, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, o movimento, a exploração de si e do outro, dentre tantas outras linguagens (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Em outras palavras, as ações desenvolvidas junto às crianças são pautadas por conhecimentos profundamente inter-relacionados, privilegiando a perspectiva multidisciplinar da criança. Além disso, tampouco há uma hierarquização entre esses saberes, afinal, todos os aspectos da vida cotidiana infantil são relevantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Um último aspecto que devemos ainda considerar quando falamos em currículo na Educação Infantil são as diferentes transições que ocorrem em sua organização curricular. Há as transições da casa à escola infantil, transições da Creche à Pré-escola e da Pré-escola ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

A primeira diz respeito ao ingresso de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na escola infantil, de modo que prescinde de um processo de adaptação e acolhimento das crianças e suas famílias pelos educadores (BRASIL, 2009). Trata-se de um período transitório em que a criança gradativamente vai estabelecendo vínculos com todos os adultos e crianças deste e neste novo ambiente.

Já a transição da Creche à Pré-escola refere-se ao ingresso das então crianças pequenas em um novo ambiente educativo, com um outro educador de referência, uma nova rotina e, não raro, acompanhadas por novos colegas. Em ambos os casos, a organização dos espaços aliado à sensibilidade do(s) educador(es) são fundamentais para que tais acolhimentos tenham êxito.

Na última transição, porém, Educação Infantil e Ensino Fundamental compartilham a responsabilidade desse acolhimento, atuando de forma colaborativa, de modo que cabe a ambas as etapas proporcionar às crianças e suas famílias uma transição tranquila que favoreça a criação e ampliação de novos vínculos. No que se refere especificamente à Educação Infantil, as DCNEIs (2009, p. 30) orientam que a proposta pedagógica da transição para o Ensino Fundamental “[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”.

Assim, por tudo o que foi apresentado e discutido, e para além de uma lógica prescritiva e centralizadora das práticas e fazeres docentes, a RMEC, como coletivo, entende o currículo infantil como um grande processo de respeito à(s) infância(s) que



coexistem em nossas escolas, sem desconsiderar a singularidade de cada uma das crianças envolvidas nesse processo. Isso só é possível porque falamos, portanto, de um currículo que, na Educação Infantil, “[...] emerge da VIDA, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (BARBOSA, 2009, p. 50, grifo nosso). E a criança, como já dissemos, está no centro deste processo, aprendendo e se desenvolvendo.



**A criança como
centro do
planejamento
curricular**

*Representação da Criança,
Família, Educador, Direção
e Mantenedora*

4.2 Arranjos Pedagógicos

Nas DCNEIs (2009), a organização do currículo a partir de campos de experiência consta como possibilidade de arranjo pedagógico, o que está contemplada na BNCC:

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados as suas experiências (BNCC, 2017, p. 40).

Como efeito, é importante mencionar que tais campos de experiência, embora sugiram uma ligação com determinada área de conhecimento, não podem ser reduzidos a proposições descontextualizadas ou que entendem os conhecimentos como campos distintos. Se considerarmos que a criança, em sua perspectiva singular, não fragmenta o mundo que a cerca por áreas ou campos de conhecimento, não é possível que, em nome de educá-la e cuidá-la, seja submetida a uma racionalidade externa que afronta

justamente aquilo que mais se preza na Educação Infantil - as suas especificidades. Os campos de experiência nos oferecem a oportunidade de respeitarmos a perspectiva da criança, acompanhando e ampliando a sua percepção que é marcada pela fluidez entre ela e todas as coisas do mundo.

Nesse arranjo pedagógico, também devemos considerar a relação própria dos campos de experiência com os direitos de aprendizagem das crianças, igualmente contempladas na BNCC. Afinal, privilegiar as experiências infantis entendendo-as como um processo complexo de apropriação do mundo, em que todo esse conjunto de saberes está profundamente relacionado e é significado pela criança, é também contemplar os seus direitos de aprendizagem. Enquanto direitos que devem ser respeitados, *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* são também verbos que sugerem ações que devem obrigatoriamente estar presentes em toda e cada proposição destinada às crianças.



Dito isso, tais arranjos pedagógicos concebem a escola de Educação Infantil como um espaço coletivo que possibilita experiências inscritas na jornada cotidiana, tendo como parceiros os tempos, os espaços, as materialidades e as relações. Apresenta um contexto registrado por fatores históricos e culturais de cada comunidade escolar, de acordo com a trajetória construída e as memórias da instituição, respeitando a criança em cada minúcia desse processo.

4.2.1 Tempos, espaços, materialidades e relações

Em termos pedagógicos, os tempos, espaços, materialidades e relações são aspectos importantes a serem observados na Educação Infantil. A distribuição e

marcação do tempo nos horários rotineiros, a distribuição espacial, os materiais empregados no dia a dia, as relações estabelecidas entre as pessoas que frequentam e habitam o espaço escolar e a forma como se interage com essas diferentes dimensões dizem sobre o que se pensa acerca do atendimento na escola infantil.

Ao pensarmos na criança-protagonista-sujeito-de-direitos, é no seu tempo que deve se inscrever o cotidiano escolar, marcado por práticas e experiências significativas. Tempos de (inter)agir, de descansar, de observar, de escutar, de brincar, de alimentar-se, de confraternizar, de expressar-se, de aprender, de viver. São tempos diferentes para quem precisa de tempo extra; tempos preciosos em que o desenvolvimento acontece ininterruptamente.

Como o tempo, os arranjos espaciais devem ser organizados pensando nas especificidades dessa faixa etária. Um espaço-ambiente, constituído por simultaneidade de sons, cheiros, cores, luzes, dimensões; espaços internos, externos, além-muros; espaços limpos, seguros, acolhedores, interessantes; espaços inclusivos, acessíveis, de pertencimento; espaços pensados e organizados pelos educadores com e para as crianças.

Nesses espaços-tempos potentes, as materialidades têm papel de destaque. São artefatos, materiais, substâncias, suportes e achados para incrementar as brincadeiras, experiências, expressão em múltiplas linguagens e vivências cotidianas. Devem ser adaptados, acessíveis, inclusivos, seguros, de largo alcance ou estruturados, com infinitas texturas, consistências e temperaturas, disposições, cheiros, gostos, usos e significados.

As relações humanas, no âmbito da escola infantil, têm função primordial. Pensar e organizar os tempos, espaços e materialidades, por si só, não fariam sentido se não fosse primada a gama de oportunidades que as relações com o(s) outro(s) trazem. Um dos maiores ganhos da frequência na Educação Infantil é a possibilidade de logo cedo

estar diante de diferentes possibilidades relacionais, ampliando os repertórios experienciais socialmente construídos. É nas relações que aprendemos sobre o outro e sobre nós mesmos. É nas relações de bons tratos com as crianças que elas se sentirão acolhidas e seguras para explorar o entorno e expressar o que pensa e sente. É nas relações inclusivas que se constrói o entendimento de equidade e respeito. É nas relações dialógicas com as famílias que se asseguram as melhores possibilidades de um



bom atendimento às singularidades das crianças, promovendo um melhor clima para seu desenvolvimento integral. É na relação responsável com o meio ambiente que se constrói uma possibilidade do porvir alicerçado em práticas sustentáveis. É nas relações profissionais que se inscreve a escola como um espaço educativo e de cuidados na perspectiva da reafirmação contínua como tal.

4.2.2 Planejamento

A intencionalidade docente é fundamental na organização da jornada cotidiana. É a atuação comprometida do educador que garantirá que os direitos, os interesses, as necessidades ou ainda as expectativas das crianças sejam atendidas. É a sua postura que determinará se as crianças serão escutadas, se as proposições privilegiarão as interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes do currículo e elementos potentes de aprendizagem e, finalmente, se a indissociabilidade entre cuidar e educar será preservada.

Segundo o RCG, “[...] o papel do professor é complexo e precisa ser reinventado na Educação Infantil, uma vez que são muitos os aspectos que se entrelaçam na sua

ação” (2018, p. 56). Antes centro do processo, na atualidade, o educador infantil é considerado um mediador, um articulador deste processo de significação do mundo pela criança. Longe, porém, de qualquer papel secundário que o termo mediador e/ou articulador possa sugerir, o educador infantil também é elevado qualitativamente a uma condição de protagonismo.

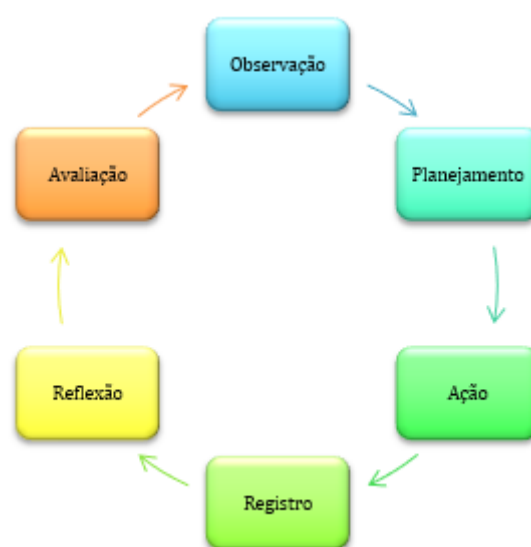
Referimo-nos a um protagonismo compartilhado, uma vez que a potencialização e visibilidade do protagonismo da criança depende do protagonismo do educador em cada (re)planejamento, observação, registro, interpretação, análise e avaliação. Dito de outra forma, o protagonismo infantil é sustentado pela atuação privilegiada do educador infantil que respeita os princípios éticos, políticos e estéticos do seu fazer docente:

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

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

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

Contudo, o planejamento é apenas uma das etapas daquilo que entendemos como o círculo virtuoso da educação, constituindo um conjunto complexo de ações e estratégias que se complementam ante a intencionalidade do trabalho docente. Segundo esse círculo virtuoso, não é possível planejar sem uma observação prévia do contexto mais amplo que compõe a própria ação docente. Da mesma forma que não se pode registrar, sem antes dar vida a este planejamento. Logo, tampouco



poderíamos refletir se não houvesse qualquer registro, ou ainda avaliar sem uma prévia e necessária reflexão.

Afinal, é nesse círculo sem fim que a escuta infantil adquire outros tantos sentidos, que as proposições são pensadas e (re)formuladas, que as aprendizagens coletivas e individuais são visibilizadas e acompanhadas, trazendo em seu cerne aquilo mesmo que se entende por criança e infância. E tudo isso só se faz possível considerando a intencionalidade do educador.

Diferentes possibilidades também se apresentam quando consideramos a multiplicidade de proposições possíveis a partir dos entendimentos firmados até aqui.



Sessões, contextos de brincadeiras, instalações, projetos, são algumas das estratégias adotadas para organizar os tempos, espaços e materialidades na Educação Infantil, transitando nos cinco campos de experiência e oferecendo uma jornada rica, interessante e promotora de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, conforme seus direitos de aprendizagem. O planejamento, assim entendido em toda a sua complexidade, é um elemento valioso nesse processo de proporcionar às crianças vivências e experiências enriquecidas que ampliam a sua perspectiva individual.

Para tanto, neste protagonismo compartilhado, o adulto educador assume ainda outro papel fundamental, o de pesquisador, um pesquisador da vida e do cotidiano infantil, dos espaços ocupados, dos tempos transcorridos, das materialidades elencadas, das práticas privilegiadas. Falamos de um percurso investigativo docente que, ao interrogar os cheiros, os sabores, os ritmos e tudo o que for significativo às crianças, acaba por indagar a sua própria prática.

Dito isso, um dos arranjos estabelecidos na RMEC para educadores na Educação Infantil é, agregado ao planejamento legalmente constituído de docentes, a possibilidade de agentes de apoio à Educação Infantil desenvolverem ações complementares a esse planejamento, o que ficou designado como Período de Produção Compartilhada (PPC). A produção, aqui, trata de diferentes dimensões: intelectual, material, espacial; não como espaço-tempo centrado no cunho (re)produtivo, mas sim criativo e protagonista.



a) Plano de Atividades da escola, Plano de trabalho do professor e Período de Produção Compartilhada

Para normatizar o Planejamento nas EMEIs, o Conselho Municipal de Educação (CME) define na Resolução 17/2014,²⁷ artigo 7º:

O Plano de Atividades do profissional que atua nas turmas de educação infantil deve ser a expressão concreta do que consta na proposta político pedagógica e ter como um de seus objetivos a organização do fazer educativo para as diferentes faixas etárias, de acordo com o que o profissional planeja, organiza e desenvolve no seu plano de trabalho, o que deve advir de um planejamento que leve a criança a realizar suas descobertas.

O Plano de Atividades, assim, é uma construção coletiva, a exemplo do PPP da escola, constituindo-se em mais um suporte para o Plano do Trabalho do professor. Já o Plano de Trabalho do professor deve abranger as dimensões de tempos, espaços, materialidades e relações estabelecidos na escola, considerando o cotidiano e o próprio planejamento como uma construção coletiva, em que diferentes partícipes (crianças,

²⁷ Resolução 17, de 29 de outubro de 2014. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Revoga a Resolução CME 016/2012. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369042/Resoluo_017_2014.pdf



funcionários da escola, familiares das crianças) contribuem com seus sentidos, práticas, interações e trânsitos. No PPC, realizado por agentes de apoio, as ações devem ser articuladas às proposições definidas no planejamento docente, constituindo uma unidade proposicional, ainda que multifacetada, a cada grupo atendido.

É necessário ainda sempre retomar e frisar que, na organização do Planejamento, os eixos de trabalho no atendimento realizado nas EMElS são as *Interações e a Brincadeira*, explorando os campos de experiência não de maneira fragmentária, mas simultânea, contemplando assim as especificidades da faixa etária e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4.2.3 Avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento

A avaliação é um processo participativo e contínuo de discussão e reflexão, que contempla a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Tem como foco do processo as próprias crianças, a partir da concepção de que avaliar é acompanhar e registrar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos contextos nos quais elas estão inseridas, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas das crianças, respeitando suas individualidades.

A LDBEN, no artigo 31, preconiza que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Infantil não assume o fim de seleção ou de classificação ou ainda de



comparação entre as crianças. A avaliação será sempre da criança em relação a ela mesma e não comparativamente com as outras crianças.

Consideramos, portanto, a avaliação e o acompanhamento desse processo, destacando a importância de saber observar as crianças ao longo da jornada cotidiana e procurando conhecer e compreender seus modos de pensar, brincar, interagir, se relacionar, pintar, desenhar, narrar, dentre tantas outras experiências que podem ser possibilitadas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, conforme estabelecido nas DCNEIs, de modo a garantir:



- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Com ênfase na criança protagonista, a avaliação, de acordo com Fortunati (2016, p. 35), é um currículo aberto ao possível entendendo-o como

o resultado das oportunidades ofertadas, de acordo com as necessidades de exploração e conhecimento das idades presentes e com o referencial teórico adotado, a avaliação torna-se a descrição dos processos observados e o dar visibilidade aos percursos pessoais para a utilização ativa e criativa das oportunidades disponíveis, sem cair na tentação de separar o corpo do pensamento e da afetividade: uma tarefa complexa, mas de complexidades é formado o quadro e a essência do trabalho educativo.

Nesse contexto, a avaliação visualiza os processos e não os resultados. Salienta a importância de observar e registrar como práticas fundamentais, sendo por meio delas

que o professor acompanha, analisa e interpreta a realidade das crianças, as idas e vindas de seu processo de descoberta, compreendendo suas realizações e conferindo-lhes sentido e significado. Assim sendo,

É preciso recolher dados, observar, obter informações sobre o que as crianças são capazes de fazer, porém, o que realmente importa é que tais informações sejam úteis para poder tomar decisões, para poder ajudar os meninos e as meninas e para propor-lhes um ensino cada vez mais ajustado às suas necessidades (BASSEDAS; HUGUET, 1999, p. 178-179).

Outro dado presente na Lei 12.796,²⁸ artigo 31, é quanto à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Assim, a Lei menciona processos, e não resultados, sem confundi-los com notas ou conceitos, sugerindo que uma avaliação padronizada não auxilia educadores e gestores a refletir sobre a prática educativa e as condições de aprendizagem oferecidas, tampouco os auxilia a adequar suas práticas de acordo com as necessidades das crianças. Sem essa atenção ao processo, corre-se o risco de se perder a concepção, ainda em constituição, de que avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências educativas a elas oferecidas (MORO; OLIVEIRA, 2015).



É importante ter em conta que a expedição da referida documentação é responsabilidade da instituição educativa, que tem como destinatárias privilegiadas as famílias de cada criança. Os registros ali feitos dizem respeito apenas aos processos de desenvolvimento de cada criança, não cabendo comparações com outras crianças em seus processos de desenvolvimento, pois são singulares. Também não são pertinentes

²⁸ Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

comentários sobre a performance da família ou a descrição do trabalho desenvolvido como fim em si, mas somente para contextualizar alguma passagem em que se fizer imprescindível.

Além disso, a avaliação, entendida como um processo de acompanhamento, também pode contar com a colaboração infantil. Para além das análises e reflexões suscitadas a partir dos mais variados registros, as crianças também podem participar de forma ativa da sua avaliação, sugerindo tópicos a serem abordados, elencando questões que gostariam que fossem destacadas, aspectos que consideram desafiadores, bem como suas descobertas ao longo de um determinado período.

A possibilidade de incluir as crianças em sua própria avaliação não apenas oferece ao educador uma perspectiva única deste processo, o próprio ponto de vista infantil, como permite que a aposta em práticas inclusivas às crianças seja estendida para todos os elementos e dimensões que constituem a oferta de atendimento na escola de Educação Infantil.

Se conseguirmos que os pequenos apreciem suas conquistas, descubram os outros, aprendam a manifestar seus sentimentos, conectem-se à natureza, deleitem-se com a arte, valorizem as pequenas coisas, brinquem e aproveitem, usem a lógica matemática para a vida, aproximem-se do pensamento científico e da sabedoria popular, admirem a beleza do cotidiano, despertem os sentidos, soltem a língua, abram-se ao não acadêmico, celebrem a vida, aprendam a guardar recordações preciosas, descubram os arredores, iniciem o amor pelos livros e pela leitura, desfrutem da sua infância como crianças, tudo isso somado a que sejam capazes de manifestar gratidão pelo que a vida e as pessoas lhes dão, acreditamos que se pode requerer mais ou menos isso das aprendizagens na etapa da educação infantil (BARDANCA; BARDANCA, 2018, p. 26).



5. Ensino Fundamental de 9 anos

O Ensino Fundamental compreende o acesso compulsório a estudantes do 1º ao 9º ano, com idade entre seis e 14 anos, mas também se estende a todos que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, conforme a Lei 11.274,²⁹ que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN. Está dividido em Anos Iniciais (1º a 5 ano) e Anos Finais (6º a 9º ano).



Nesta segunda etapa da Educação Básica, conforme a LDBEN, tem-se por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Assim, a escola, representada por seus professores, alunos, funcionários, gestores, família e comunidade, constitui-se em um *locus* de formação humana, um espaço de diálogo, no qual todas as pessoas significativas realizam trocas – de conhecimento, de saberes, de vida (CAMPOS, 2014). Atualmente, a escola é vista como

[...] uma instituição diferente e que deve ser reorientada a fim de que se permita a vivência coletiva entre gestores, professores, funcionários, alunos e

²⁹ Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm



a família, para que se fortaleça a interação entre os grupos e se faça uma organização autêntica, respeitando as singularidades na pluralidade dos sujeitos (CAMPOS, 2014, p. 73).

É nesse novo espaço que acontece a primeira importante transição das crianças, que saem da Educação Infantil, trazendo consigo suas vivências, experiências, relações de afetivas com seus educadores, relações de amizade entre seus pares. Mas dentro do próprio Ensino Fundamental há também a transição dos alunos dos Anos Iniciais para os Anos Finais.

Nessa primeira transição, quando a criança inicia no 1º ano do Ensino Fundamental, um novo mundo se abre, com novas aprendizagens e relações. Nessa fase, que deve ser cuidadosa, a escola precisa conhecer “os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior”, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEBs) (2013, p. 20).

Na segunda transição, dos Anos Iniciais para os Anos Finais, também é importante que a escola esteja preparada para acolher esses alunos, pois passam a “a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores” (DCNEB, 2013, p.



20). Assim, um dos desafios que ainda transcorre no Ensino Fundamental é a organização de um processo contínuo e sem fissuras nas aprendizagens entre essas duas etapas. De acordo com a BNCC, é necessário realizar adaptações e articulações, retomando

e ressignificando as aprendizagens, para apoiar os alunos nesse processo de transição, proporcionando, dessa forma, mais condições de sucesso escolar.

Portanto, trata-se de um novo cenário, pois o Ensino Fundamental contempla crianças e adolescentes que, nesses nove anos, “passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BNCC, 2017, p. 57), diferenças essas que devem ser observadas e consideradas pela escola no momento de organizar seu currículo e seus espaços.

5.1 Concepção e Organização Curricular

Pensar em currículo escolar é pensar em um processo dinâmico, como uma materialização das funções da escola; uma prática das funções de naturezas sociais e culturais (SACRISTÁN, 2008). Conforme as DCNEBs, o currículo é constituído

[...] pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (2013, p.112).

Portanto, para que possamos desenvolver um currículo que compreenda esses aspectos, é preciso pensarmos em estratégias para superar a ideia de compartimentalização ainda presente nas práticas docentes. A partir dessa ruptura, buscam-se novas concepções baseadas em abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, capazes de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Quanto à organização do tempo curricular, as DCNEB destacam que deve ser construída a partir das particularidades de cada escola e dos seus estudantes. O percurso formativo deve ser flexível e contextualizado, incluindo os componentes curriculares obrigatórios e outros componentes variáveis que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos estudantes.

A BNCC organiza o Ensino Fundamental em cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. As áreas em questão favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes considerando a possibilidade de se transitar entre os diferentes componentes curriculares, enriquecendo, dessa forma, as aprendizagens e particularidades que se apresentam em cada uma das fases do Ensino Fundamental. Por isso, a atitude do docente deve ser aberta aos valores de cada um, sempre em busca de uma síntese que favoreça a todos, garantindo a diversidade sem perder a unidade (LIRA, 2016).

Na RMEC, o Ensino Fundamental de 9 anos está organizado em Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF), cada um com sua organização curricular e particularidades. Os objetos do conhecimento estão organizados considerando as áreas de conhecimento e os componentes curriculares.

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa Artes Educação Física Língua Inglesa (somente AF)
Matemática	Matemática
Ciências Humanas	Geografia História
Ciências da Natureza	Ciências
Ensino Religioso	Ensino Religioso

5.1.1 Anos Iniciais

A escola é um dos ambientes onde as crianças se desenvolvem constantemente, não apenas com os objetos de conhecimento que fazem parte do currículo escolar. É nesse espaço que também se viabiliza a interação e o aprendizado com seus pares, com os adultos e consigo mesmas. O ingresso das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental implica considerar que alguns aspectos da Educação Infantil, como as práticas de ludicidade, que possibilitam maior mobilidade no espaço da sala de aula, levando à participação ativa dos alunos, devem continuar permeando as práticas



pedagógicas, evitando que os efeitos negativos da transição entre as etapas sejam potencializados.

O desenvolvimento das crianças e jovens é marcado por seus próprios interesses, o que possui uma linha tênue com os aspectos físico, emocional, social e cognitivo,



sempre em constante interação. Por isso, é imprescindível que a escola, representada por seus professores, funcionários e gestores, conheçam as diferentes realidades dos estudantes, para que suas aprendizagens tenham significado e, conseqüentemente, sucesso.

O ingresso das crianças no Ensino Fundamental se caracteriza pelo acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada por meio dos processos de alfabetização e letramento. Conforme Soares (2004, p. 14),

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento.

Entendidos como processos, a alfabetização e o letramento envolvem uma série de saberes e conhecimentos fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética e seus usos sociais, que devem ser desenvolvidos de forma contínua, progressiva e sistematizada.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, se institui o Bloco de Alfabetização,³⁰ formado pelos três primeiros anos desse nível de ensino, organizados como “um bloco pedagógico único - não passível de interrupção, como forma de ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (CANOAS, 2011). Dessa forma, compreende-se a complexidade do processo de alfabetização, bem como os prejuízos causados pela reprovação, particularmente nessa fase escolar, e propõe-se a passagem sem interrupção do primeiro para o segundo ano e deste para o terceiro. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos,³¹



Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, 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, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Na RMEC, a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contempla o Bloco de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e o Bloco de Pós-Alfabetização (4º e 5º ano). No primeiro, o objetivo é garantir aos alunos a alfabetização, o letramento e o raciocínio lógico-matemático, além de outras habilidades necessárias ao desenvolvimento integral do estudante. No segundo, intensificam-se as estratégias de leitura, escrita, interpretação, raciocínio lógico-matemático, pesquisa científica e outras habilidades igualmente necessárias ao desenvolvimento integral, considerando sua faixa etária. Os campos de

³⁰ Resolução nº 14, de 21 de dezembro de 2011. Estabelece normas para a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Disponível em http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadynamica/369036/Resol_014_2011.pdf

³¹ Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf

atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades para cada ano são descritos no RCC.

5.1.2 Anos Finais

Nesta etapa, assegura-se o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e sociais por onde perpassam os processos da formação da cidadania, de um sujeito justo, crítico e participativo. Nesta faixa etária, é importante considerar a



importância de se promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes como uma forma de favorecer sua atuação na sociedade (SILVA; XIMENES, 2019), considerando suas vivências e experiências. Essa participação ativa da juventude em iniciativas, atividades, projetos, voltados para a solução de

problemas de sua realidade (COSTA, 2007), que vão além de seu universo pessoal e familiar, pode gerar efeitos muito positivos na escola e na sociedade como um todo.

Na RMEC, os Anos Finais do Ensino Fundamental correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, conforme as áreas de conhecimento e componentes curriculares. Os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades para cada ano são descritos no RCC. Conforme a BNCC, nos Anos Finais, tem-se por objetivo despertar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, preparando-os para a continuidade dos estudos no Ensino Médio.



5.2 Organização Pedagógica

Pensar a Educação requer que se amplie o olhar além do interior do espaço escolar, considerando as diferentes dimensões, as diferentes realidades, sejam elas sociais, ambientais, culturais ou econômicas (GADOTTI, 2019). Nesse espaço sociocultural, de múltiplas aprendizagens e trocas de experiências, crianças e adolescentes transitam durante um longo período de tempo de sua vida. Por isso, é tão importante termos

[...] um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 1996, p. 36).

Assim sendo, pensando a escola como uma construção social, que se (re)faz cotidianamente, é preciso considerarmos que os sujeitos não são agentes passivos; ao contrário, temos, nesse espaço, uma relação em contínua construção, permeada também por conflitos e negociações (DAYRELL, 1996).



Apesar dos espaços delimitados, com suas salas de aula ou muros que a dividem do espaço externo, a escola tem se reinventado, a partir do trabalho dos professores, das equipes gestoras, dos funcionários e da comunidade, com suporte de políticas públicas, em busca de uma escola cada vez mais acolhedora, inclusiva e horizontal.

5.2.1 Recursos e espaços

A fim de ampliar as possibilidades de aprendizagens, interligando as habilidades desenvolvidas com foco no campo da ludicidade, da literatura, do trabalho coletivo e dos demais objetos de conhecimento, alguns recursos e espaços compõem a organização pedagógica das EMEFs. Dentre eles, estão o Projeto Livro e Leitura, o Projeto Pedagógico Alternativo e as Tecnologias da Informação e Comunicação. Além disso, as escolas têm autonomia para desenvolver projetos diversos, que envolvam música, literatura, dança ou outras linguagens, considerando a especificidade de cada comunidade.

a) **Projeto Livro e Leitura (PLL):** tem por objetivo desenvolver e articular atividades de leitura e escrita com os alunos, bem como promover ações culturais a fim de integrar e construir, junto aos estudantes, um espaço democrático e reflexivo, no qual emergem diferentes temas. O PLL está contemplado na grade curricular dos Anos Iniciais, semanalmente. Em cada escola, há um professor específico para atuar no Projeto, o qual deve estar integrado ao trabalho do professor titular da turma. O professor que atua no PLL tem na Biblioteca Escolar um espaço para promover encontros com escritores, peças teatrais, atividades interdisciplinares, cantinhos para a leitura e espaço para pesquisa.



b) **Projeto Pedagógico Alternativo (PPA):** é destinado ao desenvolvimento de atividades complementares, realizadas por um professor específico. Cada escola tem autonomia para contemplar no PPA a linguagem ou tema que melhor se adequar ao contexto geral do trabalho. O PPA está contemplado na grade curricular



das turmas dos Anos Iniciais, semanalmente. As atividades são elaboradas com base nas necessidades de cada turma, sempre em parceria com o professor titular.

c) Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): para as escolas que possuem Laboratório de Informática, o

Projeto Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilita o desenvolvimento de atividades relacionadas às tecnologias digitais, constituindo-se em um suporte pedagógico para turmas de 1º a 5º ano. Cabe às escolas que não possuem Laboratório de Informática destinar este horário para outras atividades pedagógicas alternativas.

5.2.2 Planejamento

Visando a desenvolver habilidades para alcançar as competências, cada escola e cada professor, a partir das vivências e experiências na/da sua comunidade, tem autonomia para organizar o seu “fazer pedagógico”, subsidiados pelos documentos orientadores, como a BNCC na esfera federal, o RCC na esfera municipal e o PPP da escola. Assim, a seguir, descrevemos dois importantes documentos elaborados no âmbito das instituições de ensino: Planos de Estudos e Plano de Trabalho do Professor.

a) Planos de Estudos: são documentos elaborados de forma conjunta pelo grupo de docentes e gestores da escola, que reorganizam e planejam o currículo escolar, com base nos objetos de conhecimento. Nesse processo, cada escola considera o seu calendário e as suas especificidades. Ao final de cada ano letivo, esse grupo reavalia os Planos e realiza os ajustes necessários para o ano seguinte. Essa proposta é

encaminhada para a SME, para análise e aprovação. Por isso, é importante que a escola promova momentos de discussões e debates para a construção desses Planos, o que ocorre em reuniões pedagógicas, para que a proposta atenda às especificidades e realmente torne-se significativa para a comunidade escolar.

- b) Plano de Trabalho do Professor:** o Plano de Trabalho está estabelecido na LDBEN, em seu artigo 13, inciso II, como uma das incumbências dos docentes. Refere-se ao planejamento de cada professor, realizado trimestralmente com base nos Planos de Estudos e no PPP da escola. Nesse documento, o professor elenca os objetivos e as atividades relacionados a cada objeto de conhecimento, de forma que sejam desenvolvidas as habilidades propostas no RCC. Esse Plano é aprovado pela equipe pedagógica da escola e, a cada aula, o professor realiza o registro no caderno de chamada.

5.2.3 Avaliação da aprendizagem

Pensar em avaliação da aprendizagem é pensar no desenvolvimento processual de cada estudante. Segundo Luckesi (2011, p. 74), fisiologicamente, nascemos imaturos; “é o tempo de vida e de amadurecimento que nos capacita para nos relacionarmos com o mundo”. Não nos formamos sozinhos, mas sim em nossa relação com o meio e com outras pessoas.

A partir dessa perspectiva, entendemos que todo o processo avaliativo tem por objetivo: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo (HOFFMANN, 2005). Assim, avaliar a aprendizagem vai além de aplicar instrumentos formais de avaliação, como testes e provas. A avaliação é compreendida em sua função diagnóstica e formativa, devendo ser um processo contínuo, sistemático e reflexivo. O desempenho do aluno deve ser avaliado processualmente, por meio de diferentes instrumentos, que podem incluir provas e testes, mas também consideram trabalhos de



pesquisa, participação em feiras, registros diários, apresentações de trabalhos, entre outras propostas que valorizem as habilidades e competências de cada um.

Os estudantes estão em constante transformação, cotidianamente aprendendo algo novo. Por isso mesmo, “se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda” (LUCKESI, 2011, p. 61). Assim, é preciso sempre considerar o caminho percorrido, o que acontece com a avaliação do processo. Conforme disposto na LDBEN e nas DCNs, quanto à avaliação da aprendizagem, recomenda-se às escolas que o caráter formativo predomine sobre o quantitativo e classificatório, favorecendo o crescimento do estudante.

Portanto, a escola e o professor podem promover a aprendizagem de seus alunos, valorizando as suas experiências e vivências, num processo contínuo. Entendemos que, para agir “com” a avaliação da aprendizagem, precisamos “colocar à nossa frente esse projeto, tomá-lo em nossas mãos, [...] agindo e refletindo sobre nossa ação, fazendo diferente do que já foi” (LUCKESI, 1996, p. 30).

6. Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil foi, historicamente, marcada por movimentos ou iniciativas individuais de grupos, órgãos públicos e privados, preocupados com a população que não teve oportunidade de frequentar a escola em tempo regular. A Constituição Federal institui o ensino de jovens e adultos como direito público:

Art. 4 O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na Escola (BRASIL, 1988).

A EJA, como modalidade do Ensino Fundamental, constitui-se direito dos jovens (a partir dos 15 anos de idade, em caráter opcional, não sendo uma obrigatoriedade) e adultos, tendo atribuição de assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses e disponibilidades, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria.

A educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, vista como modalidade da escolarização, tem assumido a pretensão de atender um público específico, cujo acesso à educação foi negado durante a infância ou pelo seu não reconhecimento como direito; pelas restritas oportunidades de oferta educacional ou por entraves do próprio sistema; ou, ainda, pelas condições de desigualdade social e econômica que, historicamente, uma larga parcela da população tem enfrentado (BRASIL, 2016, p. 71).

A EJA na RMEC desenvolve ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação e contribuindo para a construção de conhecimento, em um ambiente de respeito socialmente constituído, visando ao exercício da cidadania. Dispõe de legislação

própria, sendo regulada pela Resolução CME nº 11/2010.³² Possui Regimento Escolar e PPP específicos, construídos em parceria com os professores e aprovados também pelo CME.



A RMEC possibilita o acesso à Educação para os jovens e adultos de acordo com as características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos estudantes condições de permanência e desenvolvimento intelectual.

6.1 Perfil do estudante da EJA

O perfil dos alunos da EJA na RMEC foi caracterizado por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2019, a partir de questionários organizados pelas escolas. Algumas informações foram específicas para cada comunidade; outras foram em comum para todas, como: sexo, idade, atividades profissionais e a busca pela matrícula na EJA.

Quanto ao sexo	<ul style="list-style-type: none"> • 53% são homens • 47% são mulheres
Quanto à idade	<ul style="list-style-type: none"> • 65% têm entre 15 e 18 anos • 35% têm a partir dos 18 anos
Quanto às atividades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • 36% trabalham • 64% não trabalham
Quanto ao tipo de atividade profissional que exercem	<ul style="list-style-type: none"> • 52% atuam na indústria e no comércio • 48%, na construção civil, em serviços gerais e outros trabalhos informais
Quanto aos alunos matriculados	<ul style="list-style-type: none"> • 52% apresentam repetências acumuladas durante o Ensino Fundamental diurno • 29% interromperam sua vida escolar para trabalhar • 19% retornaram à EJA devido à gravidez não planejada, exigência do trabalho, busca de emprego entre outros

Esses jovens e adultos trazem nas suas relações sociais, culturais e afetivas especificidades de conhecimento, memória, religiosidade e política. A RMEC busca parcerias com instituições públicas e privadas, proporcionando cursos

³² Resolução nº 11, de 20 de julho de 2010. Estabelece normas para oferta de Cursos de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369035/Resoluo_CME_n_11_2010.pdf



profissionalizantes, capacitações, oficinas e experiências no âmbito laboral e esportivo, incentivando a sua inserção no mercado de trabalho.

6.1 Organização Curricular

Conduzida por Eixos Temáticos definidos a cada início de semestre, a organização curricular da EJA envolve as áreas do conhecimento e os componentes curriculares, nas quais os conhecimentos, conceitos e processos são desenvolvidos por meio de habilidades e competências.

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa Artes Educação Física Língua Inglesa
Ciências Humanas	Geografia História
Ciências Naturais e Exatas	Matemática Ciências
Ensino Religioso	Ensino Religioso

6.2 Organização Pedagógica

	PRIMEIRO SEGMENTO	SEGUNDO SEGMENTO
Segmento	Alfabetização - 1º, 2º, 3º ano Pós-Alfabetização - 4º e 5º ano	Módulo 1 (6º ano) Módulo 2 (7º ano) Módulo 3 (8º ano) Módulo 4 (9º ano)
Carga Horária	600 horas, totalizando 1200 horas no segmento	400 horas Totalizando 1600 horas no segmento

De acordo com os princípios da Legislação - Resolução nº 3/2010 da Câmara de Educação Básica do CNE,³³ a carga horária mínima dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental é 1.200 horas; dos Anos Finais é de 1.600 horas.

Dentro da modalidade EJA, o município de Canoas possui três propostas de ensino:

³³ Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>



- a) A **EJA Presencial Noturna** é constituída pelo 1º Segmento e 2º Segmento. O 1º Segmento corresponde à Alfabetização - 1º, 2º e 3º ano e à Pós-Alfabetização - 4º e 5º ano. O 2º Segmento corresponde ao Módulo 1 - 6º ano; Módulo 2 - 7º ano; Módulo 3 - 8º ano; Módulo 4 - 9º ano.



- b) A **Educação Cidadã Diurna e Noturna** é a proposta que se caracteriza pelo trabalho com unicodência, integrando todas as áreas do conhecimento desenvolvidas de acordo com o 2º Segmento (Módulos 1 e 2, correspondentes ao 6º e 7º ano, e Módulos 3 e 4, correspondentes ao 8º e 9º).
- c) A modalidade **EJA Semipresencial Noturna** se caracteriza por utilizar as tecnologias digitais para colaborar com o ensino e a aprendizagem, combinando o uso da tecnologia com as interações presenciais. Destinada aos Módulos 1 (6º ano), 2 (7º ano), 3 (8º ano) e 4 (9º ano), busca a personalização do ensino ao alternar momentos em que o aluno estuda sozinho em ambientes virtuais com as aulas presenciais.

6.2.1 Planejamento

O planejamento na EJA é elaborado a partir de Eixos Temáticos, que permitem aos alunos compreenderem de maneira crítica a realidade na qual estão inseridos. Orientado pelo RCC, está organizado por competências, conhecimentos e habilidades. As competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas. Os conhecimentos são conteúdos, conceitos e processos de cada área do conhecimento.

As habilidades são capacidades aprendidas por meio de experiências, em que o aluno obterá o resultado desejado.



Ao planejar as aulas, o professor da EJA considera os conceitos de ensino e aprendizagem, tendo como ponto de partida os saberes dos alunos, a fim de proporcionar a construção e reconstrução dos conceitos e dos conhecimentos, dialeticamente.

- a) **Plano de Trabalho:** o Plano de Trabalho é construído no início de cada semestre, quando o corpo docente de cada escola se reúne em encontros pedagógicos para a criação do Eixo Temático e dos seus Subeixos, integrando todas as áreas de conhecimento. A construção desse Plano é feita coletivamente utilizando parte da carga horária de 20% estipulada no calendário da EJA, conforme o Regimento da modalidade.
- b) **Atividades Não Presenciais (ANPs):** são aquelas atividades previamente planejadas pelo grupo de professores e destinadas aos estudantes, realizadas a distância. O grande objetivo da realização de trabalhos em horas não presenciais é facilitar o acesso e demonstrar que se pode aprender em todos os momentos, em diferentes espaços. As ANPs são registradas em espaço específico no caderno de chamada.

6.2.2 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação deve atender àquilo que é específico de cada segmento de ensino, estabelecida por competências e habilidades descritas no RCC a serem alcançadas em cada área do conhecimento e na formação pessoal do aluno. A avaliação é processual, permanente, dialógica e registrada de várias formas todos os dias, a fim de acompanhar o processo evolutivo do estudante.

Nesse contexto, a avaliação assume tanto a função diagnóstica, que busca investigar os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, quanto a formadora, no sentido de acompanhar as etapas de aprendizagem e do percurso pessoal, identificando dificuldades nesse processo de desenvolvimento, inclusive para reorientá-lo. Considerando as características específicas do nível de ensino da EJA e a formação básica para o exercício da cidadania, o objetivo é que o estudante tenha sistematizados os saberes de forma que possam contribuir e ser um diferencial nas suas relações pessoais e na integração profissional.

A avaliação do desempenho escolar é feita por áreas do conhecimento, realizada semestralmente e expressa por meio de um Relatório de Avaliação, considerando aspectos de assiduidade e aproveitamento. A assiduidade diz respeito à frequência às aulas; o aproveitamento é avaliado por meio do acompanhamento contínuo do estudante, da participação nos trabalhos escolares, dos exercícios de aplicação, das atividades práticas e dos resultados obtidos nas atividades avaliativas. No final de cada semestre, utilizam-se as menções:

- No primeiro segmento, Em Processo (EP) – ao final do semestre; Aprovado (A) ou Reprovado (R) ao final de dois semestres.
- No segundo segmento, Aprovado (A) ou Reprovado (R) ao final do semestre.

7. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 representa um importante avanço no que diz respeito ao acesso das pessoas público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva à Educação. Também delega ao Estado a oferta do (AEE) preferencialmente na rede comum de ensino, de forma que

o termo “preferencialmente”, [...] se refere à oferta da Educação Especial no ensino regular, [mas] também possibilita esse tipo de atendimento em instituições que ofertem atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, ou seja, atendimento em classes especiais, em escolas especiais ou especializadas, bem como o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (PIAIA; ROSSETTO; ALMEIDA, 2018, p. 520).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui-se numa proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilharem o mesmo espaço escolar, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos e compreende uma mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação dos direitos de todos à Educação. Promove a igualdade de direitos e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, com o objetivo de atualizar as práticas pedagógicas das escolas como meio de atender às necessidades educacionais dos alunos.



Segundo Pavão, Pavão e Negrini (2019), a instituição escolar se configura como em espaço de convivências grupais, no qual as interações sociais vão tomando forma. Sua mudança e evolução são sistemáticas e acompanham aspectos culturais e

ideológicos da sociedade. Nesse sentido, todas as escolas de ensino comum da atualidade necessitam ter a perspectiva inclusiva como base de todas as suas ações.

Não basta que o estudante frequente uma sala de aula, mas que seja atendido no contexto respeitando sua diversidade. A escola inclusiva tem como pressuposto central a valorização e o respeito às diferenças individuais, ou seja,

uma escola inclusiva oferece condições de acesso aos seus educandos, atendendo suas necessidades específicas, eliminando barreiras arquitetônicas, de comunicação, informação e atitudinais, preparando-se para receber todos os educandos. Tem por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os educandos nas escolas de ensino regular, recusando-se a criar espaços isolados para ministrar um ensino específico para determinadas deficiências. A escola para todos caracteriza-se por reconhecer e valorizar diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade de processos de construção coletiva e individual do conhecimento (MANTOAN, 2003, p. 8).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,³⁴ a Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a participação e a aprendizagem.

7.1 Público-alvo

A Resolução do CNE/CEB 04/2009³⁵ compreende como sendo o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os alunos com deficiência,

³⁴ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

³⁵ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf.

Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AHS), conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 03 - Público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Tipologia	Descrição	Ação Pedagógica prevista
Alunos com deficiência	Sujeitos com impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual.	AEE
Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Sujeitos que apresentam alterações neuropsicomotoras, estereotípias motoras, comprometimento nas relações sociais. Um dos exemplos é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).	AEE
Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)	Sujeitos que apresentam potencial elevado e comprometimento com as áreas do conhecimento humano, tanto isoladas como combinadas.	AEE

Fonte: Pavão, Pavão e Negrini (2019).

Nem sempre os estudantes apresentam um diagnóstico clínico de sua tipologia. Nesse caso, conforme Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE,³⁶ o professor do AEE pode elaborar o Plano de AEE desse atendimento para que o aluno tenha seus direitos assegurados na ausência de um diagnóstico. O Plano em questão se configura como um documento comprobatório da especificidade do aluno.

O AEE atua em caráter pedagógico e não clínico. Sendo assim, a apresentação de diagnóstico clínico por parte do estudante com deficiência, TGD ou AHS não é imprescindível e não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O direito das pessoas com deficiência à educação, portanto, não pode ser cerceado pela exigência de laudo médico.

³⁶ Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

7.2 Organização Pedagógica

A RMEC tem uma estrutura que se fundamenta em não apenas acolher o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas classes comuns, como ainda ter o compromisso com a garantia da oferta de uma Educação de qualidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Beyer (2015) aponta que as necessidades dos estudantes variam entre si, contudo, alguns grupos demandam estratégias escolares e metodologias de caráter mais específico para aprender.

A concepção da Rede em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pauta-se no acolhimento das individualidades dos estudantes, por meio de um trabalho pedagógico que os auxilie a criar condições de pleno desenvolvimento. Para Libâneo, “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (2012, p. 26).



Nessa perspectiva, os PPPs das escolas balizam as práticas pedagógicas, que preveem adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas para os estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como apoio o Plano de Metas traçado individualmente para o público em questão. O Plano de Metas é construído coletivamente, considerando as potencialidades, a história prévia, o histórico escolar e o contexto no qual o estudante está inserido. O Plano de Metas remete a uma avaliação diferenciada, tendo como forma de expressão de resultados o parecer descritivo e, em algumas escolas, esse pode vir acompanhado de outra forma de expressão.

Os estudantes público-alvo não poderão permanecer mais de dois anos em cada ano escolar, conforme Resolução 15/12 do CME.³⁷ Poderá ser aplicada a terminalidade específica (de acordo com a Resolução CNE/CEB 02/2001)³⁸ aos estudantes que não puderam atingir as metas propostas para a conclusão do Ensino Fundamental em função de suas especificidades, desde que tenham cumprido o Plano de Metas e atingido o tempo máximo estabelecido pelo sistema de ensino para a sua permanência na escola. A idade limite para a conclusão do Ensino Fundamental regular diurno será de 24 anos completos.

7.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais

Todas as EMEFs e algumas EMEIs da RMEC contam com a **Sala de Recursos Multifuncional** (SRM) para o trabalho do AEE, que é realizado por um professor especializado, onde é realizado o atendimento dos estudantes da própria escola e dos estudantes do entorno (no caso das EMEIs). Funciona como um apoio à aprendizagem e não substitui o ensino comum, portanto, as metodologias da sala de aula devem buscar atender a todas as diferenças dos estudantes, sem reforçar discriminações (MANTOAN, 2003). As escolas da RMEC contam ainda com estagiários de apoio à inclusão, que atuam em parceria com o professor titular. No quadro de funcionários, no caso das EMEFs, os Técnicos de Educação Básica (TEBs) atuam em “serviços e atividades de cuidado e atendimento às necessidades básicas, higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes”.

³⁷ Resolução nº 15 de 18 de setembro de 2012. Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369040/Resolucao_CME_15_2012.pdf.

³⁸ Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

7.2.2 Escola Bilíngue para Surdos

Como forma de garantir o direito dos surdos em relação a todas as dimensões de acessibilidade, a RMEC optou por instituir uma escola para surdos, regulamentada por meio do Decreto nº 573/2020,³⁹ alterado pelo Decreto nº 8/2014,⁴⁰ a então EMEF Bilíngue para Surdos Vitória. Nessa instituição, a



primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme a Lei Federal nº 10.436/02,⁴¹ que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, tendo a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua. A educação bilíngue atende às especificidades da pessoa surda, construída a partir da perspectiva sociodialógica da surdez, que percebe os sujeitos culturais, em que a Língua de Sinais constitui-se o símbolo identitário por excelência.

7.2.3 Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA)

O centro de AEE, denominado CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade), visa a investir de forma consistente nos aspectos pedagógicos, na formação dos professores, no atendimento às famílias e na interlocução entre os agentes envolvidos com a vida do aluno, disponibilizando recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento das necessidades educacionais específicas das crianças e jovens de Educação Inclusiva, promovendo os apoios

³⁹ Decreto nº 573, de 02 de setembro de 2002. Cria e denomina unidade escolar municipal. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jlhok>.

⁴⁰ Decreto nº 8, de 13 de janeiro de 2014. Altera o Decreto nº 573/2002. Disponível em: <http://leismunicipa.is/trenj>.

⁴¹ Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.



necessários que favoreçam a participação e aprendizagem desses alunos, em igualdade de condições com seus pares. Os atendimentos são realizados por uma equipe multiprofissional composta por professores especializados da Rede Municipal.

7.2.4 Estruturas de apoio aos processos inclusivos na Rede Municipal de Ensino

De forma complementar, a RMEC conta com algumas estruturas de apoio aos processos inclusivos das escolas:

- a) NAPPB (Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille):** responsável pela elaboração de recursos pedagógicos, produção e distribuição de materiais em formato acessível (braille, ampliado e em áudio) e pela assessoria às escolas e a promoção de formação docente na área de deficiência visual.

- b) Instituições assistenciais filantrópicas sem fins lucrativos:** ofertam serviço de Educação Especial para o atendimento integral às crianças, jovens e adultos com deficiência, por meio da contratação de bolsas pela SME. Dentre elas, destacam-se: Associação Canoense dos Deficientes Físicos (ACADEF), Associação dos Deficientes Visuais de Canoas (ADEVIC), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Instituto Pestalozzi, Associação Grupo Chimarrão da Amizade, Associação Legato, Conselho Comunitário do Bairro Rio Branco (CONSECOM).

8. Ciclos Avaliativos e Planejamento da Educação

Avaliação e Planejamento são elementos relacionados no âmbito da Educação. A avaliação em Educação, assumida como uma postura permanente, representa um compromisso com um planejamento de caráter cíclico, que considera os resultados obtidos para a qualificação das ações propostas, possibilitando o monitoramento propositivo. Alinhada aos pressupostos assumidos da avaliação da aprendizagem, já descritos em cada nível de ensino, a avaliação da Educação, em caráter mais amplo, deve possibilitar tanto o diagnóstico quanto à adequação das ações, com estabelecimentos de metas e estratégias claras, que permitam operacionalizar o que ora foi projetado e propor redirecionamentos.

8.1 Avaliações Externas

A avaliação externa é um dos instrumentos para a garantia da equidade e qualidade da Educação e principal meio de formulação de políticas públicas e de sua implementação, oferecendo subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias no sistema de ensino e nas escolas. Tem como foco o desempenho das redes e das escolas, cujos resultados demonstram a expressão do panorama geral do desempenho educacional. Por isso, requer metodologias e instrumentos de análise que possibilitem tanto a comparabilidade quanto a confiabilidade dos resultados, com testes padronizados e análises baseadas em escalas de proficiência. As avaliações em larga escala podem ser tanto censitárias quanto amostrais. Além da comparabilidade das redes e escolas em cada edição, o acompanhamento derivado da comparação dos resultados de cada rede/escola ao longo dos anos permite inferir sobre a melhoria da

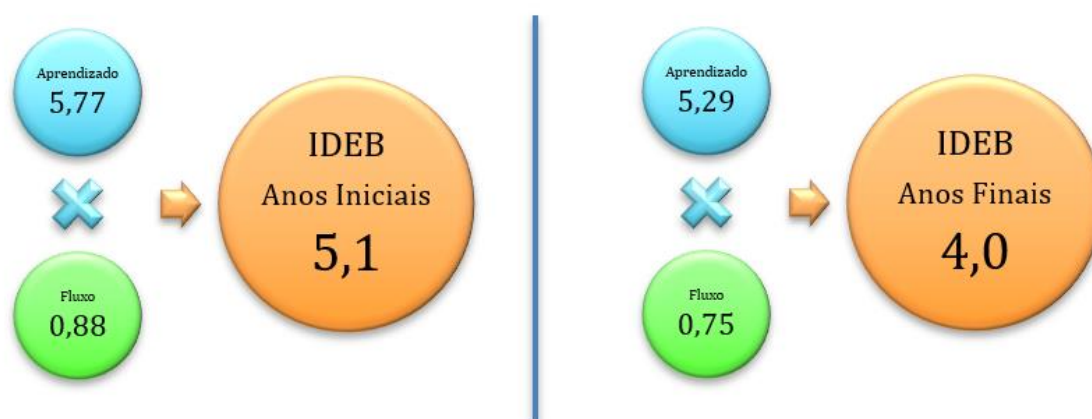
qualidade na Educação e, a partir disso, propor ações para a manutenção e progressão dos avanços ou para a superação dos retrocessos.

8.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) existe desde 1990 e está em constante atualização. De acordo com a Portaria nº 458/2020,⁴² o SAEB é composto por diferentes avaliações externas em larga escala que se destinam a obter diagnósticos sobre a Educação Básica no Brasil, assim como conhecer os fatores que podem influenciar no desempenho dos estudantes.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas fluxo escolar (reprovação e evasão escolar), apuradas no Censo Escolar, compõem o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** (Figura 04).

Figura 04 – IDEB da RMEC em 2017



Fonte: Elaborado a partir dos dados do INEP.

O IDEB, principal indicador da qualidade da Educação Básica no Brasil, surge em 2007 na perspectiva de monitorar as políticas públicas em Educação, auxiliando na

⁴² Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>

definição de metas de qualidade para os sistemas e redes de ensino. O IDEB é aferido a cada dois anos, por meio de ações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Para fazer essa medição, o IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10, e as metas projetadas foram calculadas tendo em vista a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Espera-se que todas as escolas do Brasil cheguem minimamente à nota seis – até 2021, nos Anos Iniciais, e até 2025, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (patamar educacional correspondente ao de países da OCDE, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia).

Dentre os instrumentos utilizados no SAEB, estão testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, possibilitando refletir os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, em relação com informações contextuais. O foco do SAEB são os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes públicas e privadas. Na rede pública, a avaliação é censitária, aplicada a todos os alunos das escolas em que tenham mais de 20 alunos matriculados no ano avaliado. Para fins de cálculo, a nota é considerada nas turmas em que de 80% dos alunos matriculados tenham feito a prova.

Em 2019, o SAEB teve algumas mudanças: de forma amostral, a Educação Infantil passou a participar por meio da aplicação questionários aos gestores e professores; já no Ensino Fundamental, o 2º ano foi incluído na avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática e o 9º ano do Ensino Fundamental passou a avaliar também Ciências Humanas e da Natureza. Antes baseado em matrizes de referência específicas, o SAEB, a partir desse momento, passa a considerar as habilidades da BNCC para elaboração dos testes padronizados.

O Plano Municipal de Educação⁴³ também estabelece meta clara com relação ao IDEB:

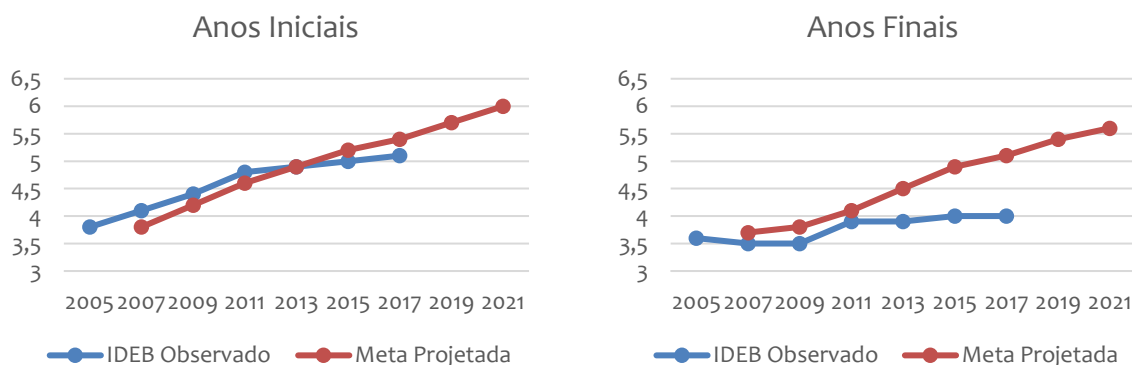
Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,4	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,9	5,1	5,4	5,6
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Atingir patamares elevados no IDEB, portanto, requer considerar tanto a aprendizagem quanto o fluxo escolar evidenciando a lógica do indicador. Ou seja, uma escola que tem um bom resultado na avaliação de proficiência, mas tem taxas elevadas de reprovação ou evasão escolar, terá seu índice afetado negativamente, da mesma forma que uma escola que tenha um resultado baixo em aprendizagem, contudo um bom fluxo escolar, será impactada positivamente.

Na RMEC, as avaliações dos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** vêm demonstrando um crescimento, porém ainda não alcançando a meta projetada; nos **Anos Finais do Ensino Fundamental**, Canoas mantém o índice, porém ainda não alcançando a meta projetada (Figura 05).

Figura 05– Evolução do IDEB na RMEC



Fonte: Elaborado a partir dos dados do INEP.

⁴³ Lei nº 5.933, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/oibul>.

Os indicadores educacionais são muito efetivos no poder de síntese e no diagnóstico para a proposição de políticas públicas e contribuem para a disseminação de dados sobre a Educação nos territórios e nas comunidades, especialmente por meio da mídia. No entanto, por ser o fenômeno educacional extremamente complexo, é importante atentar para as limitações desse índice, que desconsidera questões contextuais próprias de cada comunidade em que as escolas estão inseridas.

8.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM)

A fim de qualificar os índices do SAEB e do IDEB, Canoas conta com o Sistema de Avaliação Municipal (SAEM). Instituído a partir do Decreto Municipal nº 832/2009,⁴⁴ o SAEM tem por objetivo auxiliar a SME, as escolas e os sujeitos envolvidos nos processos educacionais a gerar informações sobre a Educação, visando à melhoria da qualidade do ensino. Seu enfoque se dá na avaliação e monitoramento contínuo de todo o processo educacional; objetiva-se propor uma avaliação que corresponda à realidade educacional da Rede, vivenciada cotidianamente por professores e estudantes.

8.2 Avaliação Institucional

Diante da necessidade de promover uma Educação de qualidade, conforme previsto na LDBEN como “padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como variedade e quantidade mínimas por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, evidencia-se a importância de acompanhar a qualidade dos processos das escolas, não só no que se refere à aprendizagem dos alunos ou às avaliações de carreira dos docentes, que influenciam

⁴⁴ Decreto nº 832, de 11 de agosto de 2009. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) em Canoas. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ogcam>

diretamente na qualidade educativa ofertada, como também à avaliação da própria instituição, nos aspectos pedagógicos e de gestão, observando sua organização social, financeira e de proximidade com sua comunidade.

A avaliação institucional se legitima no estabelecimento da relação entre o Projeto Político-Pedagógico e as práticas do dia a dia na escola. Ao conhecermos o que pensa e anseia a comunidade escolar, consegue-se estabelecer metas e estratégias que objetivam a superação de problemas e fragilidades e potencializam-se os aspectos positivos, em prol da melhoria do processo educativo; assim, realiza-se um movimento que convoca a comunidade escolar para esse significativo diálogo.

8.3 Avaliação do Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação de Canoas, instituído por meio da Lei Municipal nº 5.933/2015, é um dos documentos balizadores para a busca de uma educação de qualidade no município. Construído de forma participativa em 2014, o documento foi aprovado no ano seguinte e, desde então, já passou por dois processos de avaliação tendo algumas de suas metas e estratégias alteradas para melhor responder à realidade daquele período. A SME acompanha e pauta seu trabalho em busca de atingir as metas e estratégias que lhe cabem. Para isso, ao projetar o seu Plano Estratégico anual, estabelece um diálogo entre as ações a serem executadas e as metas e estratégias a serem alcançadas.

8.4 Avaliação dos Profissionais da Educação

Os profissionais da Educação da RMEC são regidos por Plano de Carreira, Leis Municipais 5.580/2011, 5.581/2011, 5.878/2014 e 5.910/2015. Todas as normativas registram diretrizes que visam à progressão do profissional em sua carreira. Todavia, essas



diretrizes preveem uma avaliação anual, tanto das instituições escolares e SME, como ainda dos profissionais que compõem o quadro de recursos humanos.

Os critérios de avaliação elencados pelo Plano de Carreira referem-se aos cursos de formação, efetividade e alcance dos indicadores do plano individual de trabalho e institucional, conforme legislação supracitada. O profissional que alcança a pontuação prevista pode progredir de classe e/ou grau, conforme especificações de cada legislação.

9. Gestão Democrática da Educação

A escola é o espaço de construção e formação da cidadania, que não se restringe ao processo educativo dos alunos. Aliás, educar para a cidadania sem que haja a vivência cidadã é quase uma impossibilidade, já que o processo educativo ocorre por meio do saber e do fazer. Portanto, o papel de aproximação entre escola e sociedade precisa ser desempenhado como parte integrante do papel dos educadores, conforme prevê a LDBEN, em seu artigo 13, inciso “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

A LDBEN também trata, em seu artigo 14, da relação entre os sistemas de ensino com a gestão democrática, instituindo o princípio de participação dos profissionais da Educação nos projetos pedagógicos das escolas e a participação da comunidade em conselhos escolares. Esse princípio necessita ser seguido e aprofundado como condição de cumprimento do artigo 15 da mesma Lei, assegurando progressivo grau de autonomia para as unidades escolares, em termos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Essa preocupação da LDBEN se traduz na Meta 2 do Plano Municipal da Educação de Canoas, especificamente na estratégia 2.6 “Fortalecer os Conselhos Escolares através de políticas de formação e qualificação específicas”. A participação mais ativa de professores, comunidade e estudantes nos conselhos locais, a partir da escola, traduz-se em aprendizagem ativa sobre as práticas de participação democráticas, que, por sua vez, significa cidadania e empoderamento. A gestão democrática das instituições públicas passa pela superação de uma postura passiva de todos os sujeitos envolvidos. No aspecto do professor, significa compreender as relações de trabalho para além dos vínculos empregatícios, em que sua relação pedagógica se desenvolve com a escola, incluídos estudantes, familiares e comunidade na qual o estabelecimento de ensino se localiza.

Sendo assim, consideramos a Gestão Democrática como uma

maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004).

A relação da família com a escola precisa ser de pertencimento e responsabilidade, superando a concepção de um lugar que presta serviço educativo, mas para o qual se reconhece a importância da participação, como porta principal de acesso aos outros espaços públicos e como chave para a democratização de diversos capitais, dos econômicos aos simbólicos. Para o estudante, a escola precisa ser, desde sempre, o espaço de responsabilidade. A relação de cuidado, acompanhamento e desenvolvimento que o aluno sente na escola precisa, ao longo de sua aprendizagem, tornar-se a mesma relação que ele manifesta sobre a própria escola. Nesse sentido, não há processo de aprendizagem cidadã e responsável sem que os estudantes passem pelas experiências de gestão democrática, seja pela representação estudantil, pelos conselhos escolares ou pela gestão de projetos de cunho pedagógicos ao longo de seu currículo formativo.

Os PPPs das escolas precisam estar ancorados em uma visão atualizada e concreta de sua comunidade. As pesquisas sobre as famílias dos alunos e os elementos materiais e imateriais que compõem o bairro onde a escola se localiza são fundamentais para se pensar nas estratégias pedagógicas, nas condições para o atendimento de suas responsabilidades, assim como as demandas que escola e comunidade podem se auxiliar para resolução de problemas comuns.

9.1 Gestão Compartilhada

Os recursos financeiros destinados às escolas municipais seguem o regramento do **Programa Gestão Compartilhada** instituído pela Lei Municipal nº 5.968/2015⁴⁵ e regulamentada pelo Decreto 81/2016.⁴⁶

O Programa Gestão Compartilhada consiste na disponibilização de recursos financeiros a serem empregados diretamente nas escolas municipais, destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, obedecendo às seguintes disposições:

- I - será administrado pelo diretor da escola, que terá prerrogativas e responsabilidades de ordenador de despesas e responderá administrativa, civil e penalmente por quaisquer irregularidades;
- II - deverá ser utilizado conforme plano de aplicação aprovado pelo Conselho Escolar e obedecer a diretrizes estabelecidas pela Administração;
- III - nas aquisições de bens e serviços, deverão ser obedecidas as disposições da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993;
- IV - deverá ser utilizado somente em despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos do art. 70 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro, de 1996;
- V - não poderá ser utilizado em despesas de pessoal;
- VI - deverá ter prestação de contas regular, submetida a aprovação do Conselho Escolar e disponibilizada para acesso público nos meios de transparência.

Todas essas estratégias e normativas alicerçam o trabalho do gestor escolar, que é o principal responsável pela eficiência da instituição (PARO, 2010). Torna-se importante salientar que, mesmo sendo a gestão a sua função, o gestor não é exclusivo nesse trabalho, uma vez que a LDBEN aponta a gestão democrática como princípio das escolas públicas. Como protagonistas desse processo, ao lado do gestor escolar, temos os colegiados.

⁴⁵ Lei nº 5.968, de 17 de dezembro de 2015. Institui o programa gestão compartilhada e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qoujl>.

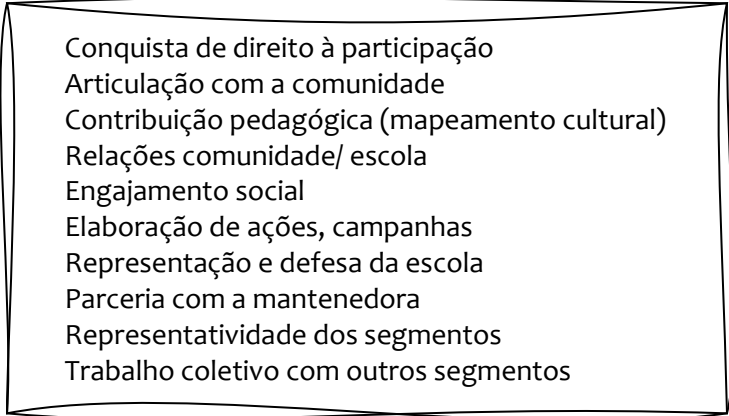
⁴⁶ Decreto nº 81, de 2 de março de 2016. Regulamenta a Lei nº 5.968/2015, que institui o Programa Gestão Compartilhada e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jgulr>.

9.2 Colegiados

Os colegiados escolares são coletivos, em que há representações diversas e um processo de tomada de decisões em grupo, considerando as experiências diferenciadas de cada membro, a partir do lugar que ocupam, na perspectiva da gestão participativa e democrática, visando à melhoria da qualidade do ensino. Na RMEC, destacam-se órgãos colegiados com atuação: no âmbito de cada escola, os Conselhos Escolares, Círculos de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis; no âmbito mais abrangente, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação.

9.2.1 Conselho Escolar

O Conselho Escolar (CE) é um colegiado com funções: *consultiva*, quando é solicitado sobre questões importantes na escola; *deliberativa*, quando aprova, decide e vota sobre assuntos pertinentes a ações da escola nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro; *normativa*, quando elabora seu regimento, avalia e define diretrizes e metas de ações pertinentes à dinâmica do processo educativo, para um bom funcionamento da escola; *fiscalizadora/avaliativa*, quando exerce o papel de controle ficando subordinado apenas à Assembleia geral, fórum máximo de decisão da comunidade escolar. Tem como princípios:



- Conquista de direito à participação
- Articulação com a comunidade
- Contribuição pedagógica (mapeamento cultural)
- Relações comunidade/ escola
- Engajamento social
- Elaboração de ações, campanhas
- Representação e defesa da escola
- Parceria com a mantenedora
- Representatividade dos segmentos
- Trabalho coletivo com outros segmentos

O Conselho é um órgão regulamentado e exigido na legislação municipal, por meio da Lei nº 5.348/2008,⁴⁷ e formado por representações de todos os segmentos: professores, funcionários (TEBs ou secretários de escola), pais/responsáveis e estudantes (no caso de EMEFs) e o diretor da escola. A composição do Conselho deverá sempre obedecer a essa proporcionalidade entre os pares. O número total poderá aumentar, mas sempre permanecerá em quantidade ímpar, e cada grupo escolhe seu representante. Todo processo de escolha/eleição é registrado em livro próprio, assim como as atas dos encontros mensais ou bimestrais que ocorram.

Quando eleito, o CE se reúne e elege entre eles quem será o presidente, o qual terá o papel de dar voz aos outros membros; ele é o representante, anunciará as decisões, e assim por diante. Mas é importante ressaltar que o presidente não tem maior importância ou poder que os demais membros.

9.2.2 Círculo de Pais e Mestres

O Círculo de Pais e Mestres (CPM) é uma entidade jurídica sem fins lucrativos, registrado junto à Receita Federal, com obrigações fiscais. É representativo da comunidade escolar, composto por membros do corpo docente da escola e responsáveis legais pelos alunos, eleitos a cada dois anos. Possui estatuto próprio dentro das normas do Código Civil, tendo como principal atribuição a articulação da arrecadação de recursos por meio de ações que envolvam a escola, bem como a gestão dos recursos advindos das esferas federal e municipal, sendo um grande aliado na gestão democrática da escola.

⁴⁷ Lei nº 5.348 de 17 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implantação dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Canoas e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ohgmj>.

9.2.3 Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil (GE) é o órgão máximo de representação dos estudantes das escolas públicas municipais. As atividades do GE são regidas por estatuto aprovado em Assembleia Geral convocada para este fim, tendo por objetivos:

Representar condignamente o corpo discente;
Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos da escola;
Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros;
Promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho escolar buscando seus aprimoramentos;
Empenhar pela democracia permanente na escola, através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da escola através de reuniões administrativas.

O GE tem importante papel pedagógico dentro da escola, uma vez que deve promover e incentivar as atividades artísticas, literárias e esportivas durante o ano letivo, criando oportunidades aos alunos para manifestar seu potencial criativo e inovador.

9.2.4 Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Municipal de Ensino, regido atualmente pela Lei nº 5.167/2007.⁴⁸ Tem dotação orçamentária própria, que lhe assegura eficiente funcionamento e autonomia administrativa para agir e decidir em conformidade com as funções e atribuições conferidas pelas legislações federal, estadual e municipal. Exerce um papel tanto de articulação quanto de mediação das demandas educacionais junto aos gestores municipais. A existência de conselhos de Educação encontra respaldo na Constituição Federal, na LDBEN e no PNE, sendo mencionado neste último como uma das estratégias da Meta 19:

⁴⁸ Lei nº 5.167, de 02 de abril de 2007. Reorganiza a estrutura e competências do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/emhjo>.

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

O CME é composto por membros representantes do Poder Executivo e da sociedade civil, que são indicados pelas instâncias e designados por meio de Decreto Municipal. As sessões plenárias acontecem mensalmente. Conta com três comissões permanentes: Comissão de Educação Infantil, Comissão de Ensino Fundamental e Modalidades e Comissão de Legislação e Normas.

9.2.5 Fórum Municipal de Educação

O Fórum Municipal de Educação (FME),⁴⁹ instituído por meio da Lei nº 6.107,⁵⁰ é uma instância de caráter permanente, responsável pela coordenação dos processos de construção, revisão e acompanhamento do PME. Além de organizar as

conferências de Educação, o Fórum representa os mais diferentes segmentos da sociedade, sendo o canal de comunicação entre a população e o poder público. É fundamental prever nessa composição o diálogo entre município, estado, União e sociedade civil, para que o processo esteja voltado para a construção de uma política de Estado, uma vez que os planos de Educação devem abranger todas as ações e serviços educacionais do território, contemplando as diferentes redes de ensino. Os Planos têm caráter de médio e longo prazos e devem pautar a política de duas ou mais gestões governamentais na área da Educação.



⁴⁹ Para mais informações, acessar <https://www.canoas.rs.gov.br/forum-municipal-de-educacao/>

⁵⁰ Lei nº 6107 de 14 de agosto de 2017. Altera a Lei nº 5.933/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://leismunicipa.is/savlb>.

10. Princípios das Relações Humanas

Aprende-se a viver, conforme Edgar Morin, por meio das próprias experiências, “primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros” (2015, p. 15). Viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, viver como cidadão de sua nação, viver como ser humano dentro de sua espécie: em todos esses âmbitos, um sujeito se constitui e se desenvolve ao longo de sua trajetória.



Certamente, ler, escrever, calcular são coisas necessárias ao viver. O ensino da literatura, da história, das matemáticas, das ciências contribui para a inserção na vida social [...] Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano (MORIN, 2015, p.15-16).

Não existem receitas de vida, porém podemos “ensinar a religar os saberes à vida” (MORIN, 2015, p. 28). Por isso, a primeira compreensão que devemos ter como escola é a de como queremos o mundo, a sociedade e a escola e por quais princípios de relações humanas queremos que nossos estudantes trilhem.

Educar é provocar a atividade, de acordo com Piaget: “a inteligência começa sendo prática ou sensório-motora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito, e reconhecem que sua atividade é uma construção contínua” (PIAGET, 2010, p. 100). A criança não raciocina como o adulto: ela vai gradualmente se inserindo nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica; está claro o papel formativo da escola e da família na infância, quando vemos que esse ser humano - que não está pronto, que está se movendo em direção ao crescimento, que está se

desenvolvendo - precisa da relação com o outro para aprender. Vygotsky já dizia que o homem é um ser que se forma em contato com uma sociedade. Todo aprendizado é mediado, como fica evidente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Esse conceito mostra que há diferença entre o que o estudante já sabe e o que ele ainda não sabe, mas está prestes a entender, com a ajuda de mediação, no contato com os outros.

Para tanto, é papel da escola buscar uma sociedade e um mundo melhores. A primeira competência geral da BNCC já nos incentiva a “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital



para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Em outras competências, aparecem também a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito a si mesmo e ao outro; o indivíduo que está em desenvolvimento precisa fortalecer, dentro da escola e sendo objetivo dela, a compreensão intelectual e a compreensão humana. Para Morin (2015), a intelectual é a compreensão do sentido

do discurso do outro, de suas ideias, de sua visão de mundo. A compreensão humana implica subjetividade e, por vezes, não pode ser só explicada e sim compreendida: “por vezes, a explicação pode ser suficiente para a compreensão intelectual, mas ela é sempre insuficiente para a compreensão humana” (2015, p. 73).

Essa compreensão implica identificação e projeção de indivíduo para indivíduo. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não ao medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas lembrando de minhas tristezas infantis, identificando-a comigo e identificando-me a ela (MORIN, 2015, p. 73).

Se a escola for capaz de fazer emergir no aluno as duas compreensões, a intelectual e a humana, muito provavelmente a maioria das competências apresentadas na BNCC como necessárias para a formação de todos será atingível.

É legítimo pensar e ter um ensino público de qualidade, para que possamos sonhar com um mundo e uma sociedade melhores (e não só sonhar, como vê-los possíveis dentro da escola), com menos injustiças e com mais empatia. A Educação integral, condizente com a BNCC, é aquela que visa à formação e ao desenvolvimento humano global, que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a afetiva. Significa “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BNCC, 2017, p. 14).



Além disso, a escola deve se fortalecer na prática de não discriminação, não violência, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Só assim esse “mundo melhor”, tão almejado, será possível. A Lei 13.185/15,⁵¹ determina que escolas devem implementar programas de prevenção ao bullying e à intimidação sistemática; em 2018, por meio da Lei nº 13.663,⁵² alterou-se o artigo 12 da LDBEN, reafirmando-se a necessidade de estabelecer ações que promovam a cultura da paz nas escolas.

⁵¹ Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

⁵² Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>

Portanto, alinhadas ao seu currículo escolar, as instituições podem desenvolver ações e projetos associados a experiências subjetivas (emoções positivas, valores, otimismo, etc.); a traços ou características individuais positivas (empatia, gratidão, perdão, etc.); e à promoção do potencial humano junto à sua comunidade escolar (SELIGMAN; STEEN; PARK; PETERSON, 2005).

Ainda assim, os conflitos no ambiente escolar são inevitáveis, sejam eles envolvendo estudantes, famílias, professores, funcionários e equipe gestora, o que requer um olhar atento sobre essas relações. Segundo Costa, Torrego e Martins (2018, p. 113), nos dias atuais, “a necessidade de fomentar a convivência, pela gestão positiva das relações interpessoais e dos conflitos, tornou-se uma prioridade da escola”. Isso quer dizer que entender o conflito e saber mediá-lo é imprescindível para que a escola se torne um local seguro, acolhedor e propício ao aprendizado.

Investir nas relações humanas significa promover um clima escolar positivo, o qual é constituído por um conjunto de dimensões (qualidade do ensino e aprendizagem, relações, segurança, melhoria escolar e ambiente institucional) que, quando valorizadas, influenciam nos resultados emocionais, sociais e acadêmicos dos estudantes (BERKOWITZ et al., 2017). Reconhecer-se como parte de uma coletividade, relacionando-se, no ambiente escolar e fora dele, de modo a se respeitar e respeitar o outro, é se comprometer com o acolhimento das diferenças entre os seres humanos e valorizar essa diversidade, colaborando para esse “mundo melhor” a partir de si mesmo.

10.1 Clima Organizacional e Bem-estar Docente

Ao considerarmos o trabalho na Educação, verificamos que ele abarca inúmeras situações de convívio humano, tais como relações com a comunidade escolar, colegas professores, estudantes, equipes gestoras, redes de apoio, dentre outras.

É fundamental que as pessoas que exercem a docência sejam vistas como profissionais e pessoas e, nessa lógica, as condições para o bem-estar docente precisam

estar em pauta. Rebolo e Bueno (2014) apontam que o bem-estar docente se origina de experiências positivas, de dimensões objetiva e subjetiva, de modo que o cotidiano da escola deve ser organizado com o intuito de favorecer esse viés da positividade. Atitudes como elogio ao trabalho, escuta e compartilhamento de tarefas atendem às necessidades docentes (SILVA, 2015).

O sentimento de pertencimento a uma instituição ou setor influencia para que haja um bom clima organizacional. A gestão não é a única responsável por esse aspecto, mas se configura como uma coordenação desse coletivo que produz convivência entre indivíduos (PARO, 2010), atribuindo aos gestores a necessidade de promoção de momentos de compartilhamento docente, em encontros focalizados na mediação e busca de consensos (JESUS, 1998).

Os momentos de compartilhamentos reduzem o isolamento e a solidão pedagógica (ISAIA; BOLZAN, 2008) que marcam a profissão docente, uma vez que a maior parte do tempo dessa função implica a relação docente-estudante, nas salas de aula. O diálogo entre pares, em um movimento coletivo e afetivo, propicia que o outro, que partilha dos mesmos anseios, opine e auxilie.

Buscando favorecer esse universo, as propostas de formação organizadas pela SME têm privilegiado esses momentos de trocas e de escuta. Além disso, no próprio calendário escolar, temos reservado carga horária para que, além do desenvolvimento profissional do professor, seja destinado esse tempo no interior das escolas. Os estudos de Mosquera (1978) têm afinidade com as estratégias mencionadas, já que afirmam que a tentativa de suporte emocional com colegas favorece o clima cooperativo e aumenta as chances de lidar com as adversidades.

As relações humanas na RMEC têm como cerne a horizontalidade, alteridade e empatia. Contudo, temos consciência que o acolhimento e diálogo estão atrelados à premissa de se construir caminhos a seguir, não se limitando à “simples escuta” pois



Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação (FREIRE, 2013, p. 117).

Sabemos que ainda existem muitos desdobramentos possíveis nesse âmbito do bem-estar docente. Mas o movimento nessa direção tem sido contínuo e tem priorizado “humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação” (FERREIRA, 2004, p. 1231).

11. Projetos Municipais Consolidados

Os projetos consolidados na RMEC expressam as concepções e os princípios orientadores das ações pedagógicas, sendo mobilizadores na construção de políticas públicas de caráter permanente, que tenham uma continuidade e que garantam a manutenção dos avanços necessários na Educação. Cada um dos projetos articula os elementos de um ou mais de um dos princípios já descritos.

11.1 Saberes em Diálogo

O enfrentamento dos desafios ora apresentados, no sentido de qualificar a Educação, passa por um movimento que inclui diagnóstico, planejamento de ações e



**SABERES
EM DIÁLOGO**

avaliação de possibilidades reais e concretas, que precisam ser pensadas necessariamente sob a ótica da escola.

Saberes em Diálogo foi pensado e tem se consolidado em parceria entre a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), possibilitando um movimento de interlocução, vínculo e compromisso mútuos, qualificando o trabalho de ambos.

O projeto Saberes em Diálogo vem se constituindo desde 2017, proposto inicialmente num movimento de visibilização das pesquisas em nível de pós-graduação dos professores da Rede, por meio da realização do 1º Seminário Municipal. O movimento gerado por ocasião do evento, em 2017, mobiliza a pensar o desdobramento do trabalho, amplificando as ações decorrentes e elevando o status de “evento” para “projeto”. No ano de 2018, há uma ampliação da abrangência e (re)caracterização da proposta, passando a contemplar projetos pensados e realizados a partir de

problemáticas e desafios próprios do contexto de cada escola; direcionando um olhar sobre si, na busca por saberes próprios de seu contexto, de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada; e possibilitando um deslocamento de olhar, de uma pesquisa “sobre” a escola para uma pesquisa “com” a escola.

Enxergar as práticas docentes desenvolvidas no espaço da escola, considerando as necessidades e demandas que emergem cotidianamente, a partir de um trabalho sistemático de pesquisa que envolva uma problematização, fundamentação teórica e definição de um percurso metodológico, possibilita que “relatos de experiência” sejam qualificados e se constituam em produção de conhecimento pedagógico. Além disso, a proposta objetiva também mobilizar o professor pesquisador a potencializar sua prática, a partir da análise reflexiva e sistematizada, para produzir conhecimentos com relação à escola, considerando os saberes da docência, muitas vezes não legitimados, como possibilidade do enfrentamento das situações emergentes no contexto escolar.

Para qualificar e ampliar olhares na condução do trabalho, optou-se por constituir uma comissão coordenadora, composta por professores e professoras da SME, das escolas e da Universidade, possibilitando uma gama de concepções e definições plurais, que leva em conta os contextos das escolas e de atuação profissional na Rede.



O projeto Saberes em Diálogo tem, portanto, se consolidado numa postura de acolhimento e empatia com os professores, evidenciando o potencial dos sujeitos, considerando os desafios próprios dos contextos e reafirmando o papel de parceria na superação do individualismo docente. Além disso, por se tratar de um processo

dinâmico, outras/diferentes possibilidades podem se apresentar no decorrer das trajetórias que irão se desenhar, mobilizando os professores e as escolas, bem como produzindo uma Rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa.

Sobretudo, este projeto tem demonstrado uma importante potencialidade como indutor de uma política de formação docente, tanto por meio de elementos internos (adesão crescente dos profissionais da Educação) quanto de elementos externos à Rede (publicações que destacam a experiência de Canoas). Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades formativas, a partir da articulação dos professores pesquisadores em relação à Rede e da posterior divulgação dos achados das pesquisas.

Na obra “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, da UNESCO, Bernadete Gatti, Elba Barretto, Marli André e Patrícia Albieri de Almeida (2019) fazem uma retomada em relação à formação de professores para a Educação Básica no Brasil. O Capítulo 7 da referida obra aborda algumas experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras no Brasil, dentre as quais o projeto Saberes em Diálogo é mencionado. Na síntese das experiências citadas, destacam:



Pode-se dizer que nas cinco experiências há traços dos aspectos citados na revisão internacional, ou seja, evidenciam preocupação e ações direcionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes, e, mantêm-se por um período prolongado. [...] de maneira geral abrangem o conjunto das indicações destacadas na revisão internacional. O que se pode destacar, no entanto, é que nas iniciativas brasileiras de formação continuada, encontra-se um forte incentivo ao desenvolvimento de uma postura investigativa, presente em todas as experiências analisadas. A articulação entre universidade e escola também é um componente muito evidente nas propostas brasileiras aqui analisadas. (GATTI et.al, 2019, p. 268-269).

A obra “Formação permanente de professores: experiências Iberoamericanas” congrega uma coletânea de textos, que traz em comum a pluralidade de olhares e reflexões sobre a formação de professores. O texto de autoria de Marli André e Laurizete Ferragut Passos, intitulado “Experiências Brasileiras de Formação de Professores da Educação Básica”, faz a análise de algumas experiências inovadoras em formação de professores no Brasil, em que destacam:

As concepções de formação continuada, de professor e de escola também são similares nas três experiências: dirigem a formação para as problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações, concebem a escola como espaço de produção de saberes e de cultura.

[...]

Pode-se apontar ainda um ponto comum às três experiências: a preocupação com os formadores de professores, sejam os orientadores pedagógicos, sejam outros profissionais com essa função. (ANDRÉ e PASSOS, 2019, p. 205).



Do trabalho desenvolvido até o momento, emergiram princípios com os quais as ações formativas são desenvolvidas, sendo eles: 1) Protagonismo docente; 2) Horizontalidade; 3) Trabalho colaborativo; 4) Formação entre pares; 5) Registro e visibilidade das práticas docentes; 6) Foco nas demandas do cotidiano; 7) Adesão espontânea e; 8) Pertencimento, acolhimento e afetividade.

Esses princípios traduzem uma concepção de formação de professores que assume uma dimensão que, conforme Silva e Machado (2020, p. 7), “nos desloca para um lugar em que os profissionais da Educação assumem posições geopistêmicas desde onde se produz o conhecimento e desde onde se produz a enunciação deste conhecimento”. É nessa perspectiva, a qual considera o profissional da Educação assumindo um lugar de protagonismo “desde uma opção política, epistêmica e

existencial”, que a proposta que traduz o Projeto Saberes em Diálogo aposta, se nutre e busca construir perspectivas outras na formação.

11.2 Google For Education

O projeto Google For Education foi implementado em Canoas no ano de 2019. Com a ideia de que o Google traria uma nova visão de educação para o município, a prefeitura, por meio da SME, estruturou um plano que envolvia a inserção tecnológica



nas escolas a partir de três etapas. A primeira consiste na compra de equipamentos, com a aquisição de chromebooks para serem distribuídos às instituições escolares. A segunda etapa é realizada paulatinamente com a oferta de formação para professores multiplicadores, em todas as EMEFs, além do Grupo Estratégico, denominado Time Google, formado por professores da Rede, com o objetivo de dar suporte à implementação do projeto e apoio às escolas, compondo a terceira etapa.

A partir do projeto desenvolvido em Canoas, a Prefeitura disponibilizou a cada unidade escolar o número de 35 Chromebooks, que são pequenos laptops voltados para uso em sala de aula. Na plataforma, ferramentas, como agenda, disco virtual, editores de documentos, entre outros, são disponibilizadas na nuvem, permitindo que as tarefas sejam realizadas em grupo, de qualquer lugar e em qualquer hora. Os estudantes ainda podem utilizar vídeos e áudios para conferências, realizar transmissão de arquivos para consulta, ter acesso a um vasto material de estudo, entre outras vantagens. Aos professores, as facilidades da sala de aula virtual permitem a criação de tarefas digitalmente, gerenciamento de trabalhos e provas, criação de aulas multimídia e acompanhamento das produções dos alunos.

Ainda no ano de 2019, foram ofertadas à Rede 150 vagas para a capacitação das Ferramentas Google, tornando-se os professores multiplicadores das escolas, com a função de compartilhar e fomentar a cultura tecnológica desenvolvida na capacitação. O multiplicador tem um papel de referência local, possibilitando transitar soluções tecnológicas da Rede e de outros espaços para o interior da escola, como também expor dúvidas e soluções surgidas em cada unidade escolar ao grande grupo.



Essa articulação de multiplicadores e Time Google possibilita também a integração com outros projetos da Rede, como o caso do Saberes em Diálogo, gerando conhecimento compartilhado e uma reflexão conjunta entre professores das várias unidades escolares. Essa estratégia está na base da concepção do projeto de



implementação tecnológica no município, baseada no princípio de que o uso das tecnologias na prática docente se constitui em um hábito a ser desenvolvido na interação entre

professores, estudantes, gestores, responsáveis e demais componentes da comunidade escolar, visando à potencialização das ações educativas e do papel da escola na sociedade.

No plano didático-pedagógico, o Projeto Google for Education tem como objetivo o fomento de uma relação pedagógica mais atrativa aos alunos e mais eficiente ao professor, disponibilizando recursos que favorecem o entendimento da comunicação realizada em sala de aula e que despertam o interesse e a curiosidade sobre aspectos do

mundo. Isso significa dispor de aplicativos e técnicas atualizados para favorecer o desenvolvimento de saberes e competências previstos no RCC, como diretriz para a condução curricular. Para isso, o projeto estimula o uso das ferramentas que compõem o Suite Google Education, com os propósitos mais recorrentes na aplicação escolar, como editores de textos, aplicações para apresentação, planilhas, produtores de formulários, repositório de vídeos, entre outros.

O estímulo ao uso de ferramentas digitais na mediação escolar promove a própria formação e apropriação de um modo de se relacionar com o social e com o mundo do trabalho, hoje fortemente ancorado nas tecnologias da comunicação. Aprender a usar - e criar autonomia de uso no estudo - as tecnologias é um princípio fundamental para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades futuras, pois é a partir dessa competência de usabilidade que poderão ser mobilizadas as condições de oportunidades, em especial no mundo do trabalho e na Educação ao longo da vida.

O fazer pedagógico, atualmente, demanda adaptações e atualizações constantes por parte do corpo docente. Para tanto, as mantenedoras precisam disponibilizar as ferramentas tecnológicas necessárias que tornem o trabalho mais dinâmico, o que reflete diretamente nas suas atividades em sala de aula. Sendo assim, a SME tem investido incessantemente em tecnologias, com o propósito de estimular iniciativas inovadoras por parte de seus professores, o que qualifica a Educação de nossa Rede.

O Programa de Incentivo à Utilização de Tecnologia Educacional⁵³ tem por objetivo modernizar os instrumentos e métodos de ensino e de aprendizagem por meios e soluções propiciados pela tecnologia da informação. Dentre as ações do Programa, destacam-se o incentivo financeiro para a aquisição de equipamentos de *notebooks*, segundo as configurações definidas, o fornecimento de modems 4G para acesso à

⁵³ Lei nº 5837, de 16 de maio de 2014. Dispõe sobre a criação do programa de incentivo à utilização de tecnologia educacional e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/itdfs>.

internet móvel, além da capacitação dos profissionais para a utilização dessas tecnologias educacionais em contextos práticos.

11.3 Feira Municipal Científica e Tecnológica - FEMUCITEC

A BNCC apresenta como uma das dez competências gerais da Educação Básica “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a



reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (2017, p. 9). Para desenvolver essa competência com os estudantes, é necessário um processo de ensino e aprendizagem baseado nos princípios do letramento científico.

O RCC corrobora com a BNCC e enfatiza o letramento científico como um conceito que permeia toda a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entendemos por letramento científico a capacidade de o estudante compreender e interpretar o mundo, seja ele natural, tecnológico ou social e, a partir disso, transformá-lo. Essa transformação se dá a partir do embasamento teórico, da pesquisa, da interação com o objeto de conhecimento e da interdisciplinaridade. Portanto, ser letrado cientificamente significa saber ler a linguagem da ciência, utilizando o método científico e permitindo que a curiosidade transforme o senso comum em conhecimento científico.

Nesse sentido, a FEMUCITEC - Feira Municipal Científica e Tecnológica de Canoas - constitui-se como um Projeto da Rede Municipal de Ensino, organizado pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos, que tem a finalidade de divulgar os resultados de trabalhos

e de pesquisas realizados pelos alunos das escolas municipais, durante o ano letivo, e fomentar a pesquisa e o letramento científico em todas as escolas da Rede.

Para isso, a FEMUCITEC apresenta como objetivos: a) estimular a participação colaborativa em projetos de pesquisa dos quais resultem trabalhos inovadores, de caráter multidisciplinar, utilizando-se do método científico; b) desenvolver habilidades de comunicação, de investigação, de interpretação de dados, a partir das práticas vivenciadas em sala de aula, estimulando a criatividade no contexto da iniciação científica. Ainda, a FEMUCITEC busca despertar e incentivar nos estudantes o interesse pela pesquisa científica, de modo a colocar em evidência projetos de reconhecido destaque científico e tecnológico.



A FEMUCITEC envolve estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das escolas municipais de Canoas, e as inscrições são feitas a partir de um edital, divulgado anualmente e acompanhado pelos professores orientadores. Além de incentivar a pesquisa e a inserção tecnológica nas escolas da Rede, incentiva também a participação em outras feiras científicas do Brasil e exterior.

As Feiras Científicas Municipais ocorrem na RMEC desde 2013. A partir de 2017, passou a chamar-se FEMUCITEC e a incluir as questões tecnológicas às pesquisas. Outro viés da FEMUCITEC é a formação de professores orientadores. Nos anos de 2019 e 2020, foram realizados ciclos de formação, buscando trabalhar com temáticas, como iniciação científica, metodologia científica, resumo, diário de bordo/caderno de campo, resumo e banner.

A comissão coordenadora da FEMUCITEC é responsável por idealizar as formações, o edital da feira e a sua organização, levando em consideração as necessidades e potencialidades das escolas envolvidas. O grupo é composto por professores da Rede que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nas diferentes áreas do conhecimento, e por representantes da SME.

11.4 Amor à Vida

O Projeto Amor à Vida tem como objetivo principal desencadear ações preventivas e de articulação em rede, por meio da sensibilização e de uma escuta qualificada, com o propósito de identificar as variáveis e fatores de riscos que estão associados aos jovens potencialmente suicidas das escolas da Rede Municipal de Ensino.



A escola, como um lugar de socialização do conhecimento, atua diretamente na formação intelectual e moral dos alunos, tendo também o compromisso de preparar os estudantes para a realização dos seus projetos de vida, promovendo, com isso, o pleno desenvolvimento do indivíduo. A escola, além de sua responsabilidade na promoção dos saberes, cumpre um papel importante na prevenção de fatores de riscos, bem como na proteção das crianças e adolescentes que ali convivem diariamente.

O Projeto Amor à Vida surge como um instrumento propositivo de ações em Educação e saúde mental que visam a atingir diretamente a problemática do suicídio na infância e adolescência. Esse trabalho é realizado por meio da implementação de ações mais efetivas na escola, sensibilizando e subsidiando os profissionais, contribuindo para a identificação precoce de situações-problema e para a melhora do acesso aos cuidados necessários às crianças e adolescentes em situação de risco.



Os encontros com rodas de conversas acontecem periodicamente, no âmbito escolar, com o objetivo de oportunizar momentos de fala e escuta sobre diversos



assuntos. São espaços em que os estudantes falam sobre os seus sentimentos de forma acolhedora, livre de julgamentos. A partir disto, são trabalhados: *autoconhecimento, empatia, relações de afeto*, bem como *diversidade* num contexto histórico. Abordamos temas relacionados à *identidade de gênero, igualdade*

racial, inter-religiosidade, classe social, entre outros. Temas relacionados à autolesão, ideação e tentativas suicidas também são abordados durante as atividades propostas, contudo, o trabalho é voltado à promoção da vida, com ênfase na prevenção.

As oficinas funcionam como ações propositivas decorrentes das discussões geradas nas rodas de conversas. Assuntos que foram discutidos e dialogados durante as rodas ganham “vida” por meio da confecção de cartazes, cartões, varais, painéis, entre outros. Os alunos e alunas desempenham uma importante função de multiplicadores de ações no Projeto Amor à Vida, promovendo e participando de pedágios, seminários, pesquisas, rodas de conversas e oficinas com seus pares.

11.5 Escola Sustentável e Criativa

O Projeto Escola Sustentável e Criativa constitui-se numa estratégia pedagógica da SME que visa a articular as escolas da RMEC em torno de atividades



pedagógicas e culturais que promovam a construção do conhecimento, a iniciação científica, a interdisciplinaridade e a cidadania cultural e artística. Objetiva estimular a

empatia, o trabalho em equipe, o protagonismo e a criatividade no desenvolvimento de projetos e ações educativas na escola com o enfoque na sustentabilidade e na arte, promovendo a iniciação científica e a produção artística como abordagens pedagógicas que estimulem uma Educação transformadora.

A área da Educação tem uma importância fundamental na construção de sociedades sustentáveis e criativas, ao discutir temas relacionados ao consumo, meio ambiente, mudanças climáticas, gênero, saúde e bem-estar, buscando transformar escolas e comunidades, por meio do desenvolvimento de projetos que inovem na abordagem de hábitos saudáveis e sustentáveis de forma criativa no contexto escolar e familiar.

Para fundamentar a reflexão em torno desse tema, são considerados os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável que norteiam a agenda 2030 da ONU, na qual



se destaca o objetivo 4 – *Educação de Qualidade*, em especial a meta 4.7 – *Educação para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania global*. A Educação também está incluída nos objetivos relacionados a 3 – *Saúde e Bem-Estar*, 5 – *Igualdade de*

Gênero, 6 – *Água Potável e Saneamento*, 12 – *Consumo e produção sustentável*, entre outros.

A Educação, ao inserir a temática da sustentabilidade e criatividade em suas atividades, faz com que seus alunos desenvolvam um pensamento científico e cultural que transcenda a sala de aula, por meio do discurso espontâneo e da linguagem teatral, experimental, científica e lúdica, motivando e despertando uma aprendizagem sensível e inteligível, ao construir o desejo de aprender. Um estudante motivado divulga ideias e

ações propositivas de preservação do seu meio ambiente e promove a integração de seus familiares e do seu grupo social nas atividades propostas pela escola.

O Projeto Escola Sustentável e Criativa envolve as escolas infantis e fundamentais e, a cada ano, é operacionalizado de uma forma diversa, contemplando gincanas, produção e mostra de roteiros e curtas metragens e ações pedagógicas que enfatizam as competências balizadoras do projeto.

11.6 CEIA em Foco

O Projeto CEIA em Foco tem o objetivo de proporcionar aos professores um espaço de construção e diálogo acerca do saber e fazer pedagógico, fomentando a construção de novos significados e valorização pedagógica do AEE das escolas públicas de Canoas. Nasceu da necessidade



de fortalecer os vínculos com os professores da Rede em relação aos atendimentos realizados no CEIA e é organizado pelos professores que atuam no Centro, abordando temas da Educação Inclusiva que atendem às demandas da comunidade escolar. O público-alvo são os professores da SRM, demais professores da Rede e das escolas conveniadas.

12. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente

Pensar a formação dos profissionais da Educação no contexto atual requer um deslocamento de olhar, numa perspectiva que tanto busca por atender às demandas atuais da Educação e da própria sociedade, como prima por garantir um direito profissional, na perspectiva de um desenvolvimento permanente, considerando as experiências vivenciadas no *saberfazer* cotidiano. No dizer de Warshchauer (2017, p. 14), a formação pode ser entendida

como um processo no qual aquele que se forma tem função ativa, em que atribui sentidos próprios às suas experiências com os outros, com os ambientes e consigo mesmo, e que se estende por toda sua vida, nos diferentes espaços e tempos. Um processo dinâmico, que inclui rever sentidos ao abordá-los de novas perspectivas e contextos de vida, aproveitando de forma mais consciente as diversas experiências que vive como oportunidades de formação, inclusive as do seu ambiente de trabalho.

As discussões mais recentes no campo da formação docente apontam para uma reconfiguração na relação estabelecida entre formação inicial e formação continuada, a favor de uma compreensão de que o desenvolvimento profissional se efetiva como um *continuum*, atribuindo ao docente um papel central e delineando também a perspectiva de autoformação. Esse *continuum* acaba marcado tanto pelas aprendizagens profissionais de caráter individual quanto pelas de caráter coletivo, sendo este um outro importante elemento inerente ao desenvolvimento profissional (GATTI et al, 2019; SILVA; MACHADO, 2018; NÓVOA, 2009, 2017, 2019; VAILLANT, 2016).

Para isso, a formação profissional docente precisa deslocar-se da ideia de treinamento, cursos, seminários, palestras etc., de forma a emergir uma nova conceituação, encontrando seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola (CARVALHO, 2005, 2009; FERRAÇO, 2008). A RMEC tem apostado na formação docente como um dos elementos indispensáveis para a qualificação da Educação, a partir de

movimentos que têm consolidado práticas formativas condizentes com essa necessária ressignificação.

A valorização dos saberes e conhecimentos produzidos no chão da escola tem se constituído como uma lógica que vem pautando as iniciativas formativas conduzidas com a Rede há vários anos. Desde o evento **Congressos de Práticas Inovadoras** (2013-2016) (Figura 06) até o **Saberes em Diálogo** (2017-atual) (Figura 07), a valorização do *saberfazer* docente vem ganhando evidência como uma diretriz que orienta uma postura que emerge e acaba se constituindo junto com a Rede como princípio das iniciativas formativas propostas.

Figura 06 – Materiais de divulgação - Congresso de Práticas Inovadoras (2013 – 2016)



Fonte: Arquivo da SME

Figura 07 – Materiais de Divulgação - Projeto Municipal Saberes em Diálogo (2017-atual)



Fonte: Arquivo da SME

O desenvolvimento profissional docente na RMEC tem traduzido, na prática de um fazer coletivo, os anseios que nos passam tanto enquanto educadores quanto como pesquisadores, contribuindo para formar uma Rede que pensa, executa e vive a pesquisa e a formação, de forma inter-relacionada e colaborativa.

Pensar todo o pedagógico da escola a partir da formação docente de caráter permanente, como um espaço coletivo e privilegiado de exercício da alteridade, do diálogo e do trabalho colaborativo, tem evidenciado uma potencialidade que recoloca os docentes num lugar que historicamente se constituiu de outra forma.

Tratar a formação continuada de professores assumindo estas dimensões nos desloca para um lugar em que os profissionais da educação assumem posições geoepestêmicas desde onde se produz o conhecimento e desde onde se produz a enunciação deste conhecimento. Nesta lógica, o que temos é a assunção de um profissional da educação, que de forma alicerçada em seu fazer e existir assume protagonismo desde uma opção política, epistêmica e existencial (SILVA; MACHADO, 2020, p. 7).

Abrir espaço para que os profissionais da Educação sejam os protagonistas do trabalho pedagógico desenvolvido, em que se assumam como intelectuais de sua prática e não como meros executores de algo que fora pensado numa relação de exterioridade com o chão da escola, por especialistas de outras áreas, rompe com uma lógica que possibilita emergir potencialidades de trabalho que de fato podem qualificar a Educação que se faz, com as pessoas que a fazem junto com as crianças, jovens e comunidades.

12.1 Princípios da Formação Continuada e do Desenvolvimento Profissional Docente

Destacamos, na sequência, os princípios da formação dos profissionais da Educação na/com a RMEC, que emergem do trabalho desenvolvido junto ao coletivo de docentes do Projeto Saberes em Diálogo e que se consolidam cotidianamente em todas as ações formativas desenvolvidas nas escolas. Esses princípios, se constituem numa

forma de orientar a formação continuada em outra lógica, considerando os envolvidos na centralidade, requerendo

um deslocamento do olhar que fixa ao exterior para um olhar que se volta para a interioridade dos participantes do processo, para então desta interioridade reconstruir e voltar o olhar para o exterior novamente. Conhecimentos locais, conhecimentos próprios, experimentados ao longo e ao largo de uma trajetória de ação e formação docente são colocados em diálogos, maximizando, na assunção do lugar epistêmico, apontar na direção do desenvolvimento profissional de educadores, ultrapassando a mera execução de ações pedagógicas, conduzindo para o lugar de produtores de conhecimentos próprios e específicos da e na ação docente, animados por um trabalho cooperativo e colaborativo de pesquisa. E daí sim, abrir-se para o exterior na busca do diálogo que se constrói, ainda que tenso e de negociação com a exterioridade, com o pesquisador da academia, com experiências outras vividas em outros contextos (SILVA; MACHADO, 2020, p. 9).

Por emergirem da própria Rede, os princípios destacados se configuram num caráter temporal e dinâmico, o que possibilita que, permanentemente, sejam pauta de discussão, sempre reconfigurados de acordo com as experiências pedagógicas vivenciadas junto à RMEC.

Protagonismo Docente

Afirmação do papel do professor como intelectual da Educação, na assunção do lugar de autoria e criação em detrimento ao lugar de executor de uma ação.

Exercício do movimento de autoria intelectual propositiva, apontando possibilidades de superação dos desafios encontrados.





Horizontalidade

Premissa de colocar em diálogo todos os sujeitos do processo formativo, numa relação de valorização da diversidade, na recusa à hierarquização dos sujeitos e de seus saberes.

Trabalho Colaborativo

Perspectiva da aprendizagem coletiva na formação de professores, por meio da articulação de modos e fazeres que mobilizam o estudo, o compartilhamento de experiências, a análise e investigação das práticas pedagógicas próprias (VAILLANT, 2016), em contraponto ao individualismo docente e à solidão pedagógica.



Formação entre pares

Constitui uma estratégia para o desenvolvimento docente e se relaciona de forma muito próxima aos princípios de “protagonismo docente” e de “trabalho colaborativo”.

Registro e visibilidade das Práticas Docentes

Socialização de conhecimentos pedagógicos construídos no “chão da escola”, elevando os relatos (geralmente orais) a um status de produção de conhecimento pedagógico, alicerçado na reflexão sobre o trabalho desenvolvido, num exercício de autoria, na perspectiva do professor como intelectual.





Foco nas demandas do cotidiano

Evidencia o entendimento de que a formação continuada dos professores precisa estar pautada na realidade vivenciada em seu contexto, mobilizando a escola e os docentes a partir do compromisso com as demandas cotidianas.

Adesão espontânea

Representa um reconhecimento à autonomia e à (auto) gerência do professor sobre seu processo formativo, promovendo um maior comprometimento e engajamento com as propostas.



Pertencimento, acolhimento, afetividade

Emerge como princípio decorrente da experiência vivida na condução dos grupos de estudo, com ênfase no acolhimento e na afetividade como elementos promotores do bem-estar docente e do sentimento de pertencimento a um coletivo, a um projeto.



12.2 Tempos, Espaços e Modalidades da Formação Permanente na RMEC

Com relação aos tempos e espaços para o desenvolvimento profissional docente na RMEC, destacam-se:



a) **Formação de professores desenvolvida sob coordenação da SME:** são as atividades formativas realizadas por iniciativa da assessoria pedagógica da SME, mediante a necessidade da implementação de ações em rede ou na promoção de temas relevantes.

b) **Formação de professores desenvolvida nas escolas:** desenvolve-se no espaço denominado Reunião Pedagógica (RP), em que são priorizadas as especificidades de cada escola. Desde 2019, há uma ampliação nos tempos previstos para a formação desenvolvida no espaço da RP, com previsão em calendário letivo, previamente aprovado pela SME, garantindo minimamente tempo para que o trabalho coletivo se desenvolva na escola.



c) **Formação desenvolvida a partir de parcerias com instituições de ensino superior:** ocorre mediante o estabelecimento de convênios, contratos, termos de cooperação técnica ou parcerias, com ou sem contrapartida financeira, para desenvolvimento de formações, podendo ser vinculadas a grupos de pesquisa e/ou a pesquisas curriculares provenientes da pós-graduação.

d) **Formação desenvolvida a partir de parcerias com outras instituições:** efetiva-se a partir da parceria firmada entre outras instituições e SME, com ou sem contrapartida financeira, que contemplem ações ou temas de relevância para a RMEC.

12.3 Eventos Formativos Municipais

Dentre os eventos formativos desenvolvidos na RMEC, alguns se destacam pela sua condição de permanência, desencadeando a sua reedição periódica e se constituindo como um espaço já consolidado pelos docentes.

12.3.1 Seminário Municipal de Equipes Diretivas

O Seminário Municipal de Equipes Diretivas é realizado duas vezes ao ano, no início de cada semestre letivo. O objetivo é integrar os profissionais da Educação e promover um momento de reflexão sobre a atividade docente, visando, ainda, a fortalecer as equipes diretivas na busca de alternativas que qualifiquem processos de ensino e de aprendizagem nas escolas da RMEC. Além de diretores, vices, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores das 84 escolas municipais, o evento também



é estendido às equipes diretivas das escolas comunitárias, às escolas infantis credenciadas, aos servidores da SME e autoridades do município.

12.3.2 Congresso Estadual da Educação Infantil

O Congresso Estadual da Educação Infantil é realizado anualmente e registra a comemoração da Semana Municipal da Educação Infantil, instituída pela Lei nº 5.707/12,⁵⁴ que marca no município a visibilidade das nossas escolas de Educação Infantil no protagonismo das crianças e valorização das práticas promovidas pelos profissionais da Educação.



O evento, aliado a outras proposições, busca garantir o aprofundamento dos nossos educadores, agentes de apoio e técnicos de Educação Infantil por meio da reflexão de expressivas temáticas do que vem a desenhar um currículo amplo de múltiplas experiências às crianças e às infâncias inseridas em nossa Rede. Tem como objetivo qualificar as práticas cotidianas e a formação continuada em serviço, priorizando o estudo, a reflexão e as trocas entre os pares, eixos fundamentais da formação continuada.



12.3.3 Seminário Municipal Saberes em Diálogo

O Seminário Municipal “Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas” é fruto de uma parceria da Secretaria Municipal da Educação (SME) com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Abre espaço para

⁵⁴ Lei nº 5.707, de 10 de setembro de 2012. Institui o dia e a semana municipal de Educação Infantil. Disponível em: <http://leismunicipa.is/imcjo>



a socialização das experiências pedagógicas e de pesquisa desenvolvidas pelos professores, tendo como foco os desafios cotidianos da escola.

O evento é um importante momento, que compõe as estratégias do Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido durante todo o ano



letivo. O projeto também estimula a produção científica dos professores, que podem inscrever as suas produções nas modalidades de artigo completo ou narrativas de práticas pedagógicas. Durante o evento, há o momento da socialização dos trabalhos dos docentes, com a publicação dos artigos e narrativas em e-book.

12.3.4 Seminário Municipal A Escola Faz a Diferença

O Seminário Municipal “A Escola Faz a Diferença”, realizado anualmente, constitui uma das iniciativas fundamentais para a construção de políticas de formação, financiamento, gestão e discussão sobre a Educação Inclusiva. Objetiva debater os rumos da Educação Especial do município e contribuir com a construção de um sistema educacional inclusivo que reconheça e valorize a diversidade, buscando assegurar as garantias de acesso à Educação, participação e aprendizagem de todos os estudantes, como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.





12.3.5 Seminário/Encontro Municipal e Troca de Experiências da Educação de Jovens e Adultos



Tanto o Seminário quanto o Encontro Municipal da EJA são realizados bianualmente, ocorrendo em anos intercalados. Os assuntos abordados são selecionados por meio das sugestões do corpo docente. Os eventos constam sempre no calendário e são oferecidos a todos os professores que atuam na Educação de

Jovens e Adultos. É um momento de formação e troca de experiências.

Já a “Troca de Experiências da EJA” é um momento de compartilhar os trabalhos e projetos realizados em cada escola. Acontece geralmente no 1º semestre, com datas estabelecidas em calendário. O evento é realizado durante uma semana, em que as escolas são divididas em grupos e dias diferentes. Esse é um momento que, além da partilha de experiências, constitui-se num importante momento de prestigiar os projetos desenvolvidos pelas escolas.



13. Programas Federais


A promoção de uma Educação de qualidade é compromisso do Poder Público municipal. Tanto a adesão aos programas fomentados pelo Governo Federal quanto o estabelecimento de parcerias e de redes de cooperação com os diversos segmentos sociais, em especial com as Instituições de Ensino Superior, situadas no município, representam iniciativas que contribuem na busca dos objetivos e metas projetadas no campo da Educação.

Ao longo das últimas décadas, diversos desses programas foram criados, alguns se estruturaram e mantiveram sua permanência, outros impactaram a Rede por um tempo e depois foram desidratando no conjunto das políticas públicas, sendo substituído por outros ou simplesmente deixando de existir.

A menção de programas que afetaram a Rede durante a última década constitui dever de preservação da memória e de reconhecimento de esforços para a melhoria da qualidade e alcance da educação pública, estímulo que faz grande diferença nos resultados e das condições de uma escola que atenda às necessidades da população.

Apresentamos, a seguir, alguns dos programas federais do MEC ou em parceria com outros ministérios e secretarias, ativos ou com efeitos em vigor, que possuem relevância nas práticas de escolas da Rede Municipal de Canoas (Quadro 03).

Quadro 03 – Programas relevantes nas práticas da RMEC.

Educação Conectada	
	<p>O Programa de Inovação Educação Conectada, do Ministério da Educação, tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica.</p> <p>Fonte: educacaoconectada.mec.gov.br</p>
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	
<p>O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, com o objetivo de contribuir na melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.</p> <p>Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.</p>	
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	
<p>O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, visando à melhoria da qualidade da educação pública brasileira, por meio da concessão de concede bolsas a estudantes de cursos de licenciatura para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de Educação Básica. A orientação e o acompanhamento dos bolsistas de iniciação são feitos por docentes das escolas públicas onde exercem sua prática e por professores da instituição de ensino superior responsáveis pela formação.</p> <p>Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.</p>	
Residência Pedagógica	
<p>O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve</p>	



assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Fonte: capes.gov.br

Programa Nacional de Alimentação Escolar

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas, de forma a atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. O PNAE tem caráter suplementar, como prevê o artigo 208, incisos IV e VII, da Constituição Federal.



Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.

Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes. É implementado no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O apoio técnico se dá por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias.

Fonte: portal.mec.gov.br



Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)



Criado em 1985, com posteriores reformulações, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo apoiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O processo de escolha dos livros respeita a autonomia didática dos professores, pois, a partir do Guia de Livros Didáticos, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), as escolas escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político-Pedagógico. O Programa disponibiliza o material em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento da Educação Básica.

Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.



Programa Saúde na Escola (PSE)

Instituído em 2007, o Programa Saúde na Escola (PSE) objetiva contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de atenção e promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos à saúde. É destinado aos estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de Educação e Saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.



Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) tem como principal objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando a garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública.



As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

Fonte: Portal da Educação, Ministério da Educação.

Fonte: Portais do Governo Federal.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BÁRCENA, Fernando. **La experiencia reflexiva en la educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BARDANCA, Ángeles; BARDANCA, Isabel. **Os fios da infância**: innovArte Educação Infantil. São Paulo: Phorte, 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BERKOWITZ, Ruth et al. **School climate**. Oxford Research Encyclopedia of Education: Oxford University Press USA.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas / Claudio Roberto Baptista (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Canoas, 2010. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal, de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 jan. 1988. p. 1, anexo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/canoas.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Resultado da Síntese dos Dados da Cidade de Canoas, RS – 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/canoas.html>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013&OpenDocument. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 abr.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rcebo05-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2018.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível



em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Rede Interagencial de Informações para a Saúde (RIPSA). Indicadores socioeconômicos. **Indicadores e Dados Básicos (IDB)**. Brasil: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2012/b09.htm>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasil: Presidência da República, 2020. Disponível em <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil**: livro Verde. Brasília: MCT, 2000.

CANAVIEIRA, Fabiana; PALMER, Sueli Helena. Movimentos sociais e lutas pela Educação Infantil. In: SILVA, Adriane et al. **Infâncias e Movimentos sociais**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 55-49.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 11, de 20 de julho de 2010**. Estabelece normas para oferta de Cursos de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Canoas: CME, 2010. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369035/Resoluo_CME_n_11_2010.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 15, de 21 de dezembro de 2011**. Estabelece normas para a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino. Canoas: CME, 2011. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369036/Resol_014_2011.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 15 de 18 de setembro de 2012**. Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Canoas: CME, 2012. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369040/Resoluo_CME_15_2012.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CANOAS. **Decreto nº 8, de 13 de janeiro de 2014**. Altera o decreto nº 573, de 2 de setembro de 2002, que cria e denomina unidade escolar municipal. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/trenj>. Acesso em: 20 jul. 2020.



CANOAS. **Decreto nº 81, de 2 de março de 2016.** Regulamenta a lei nº 5.968/2015, que institui o Programa Gestão Compartilhada e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2016. Disponível em <http://leismunicipa.is/jgulr>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Decreto nº 320, de 26 de outubro de 2018.** Regulamenta a Lei nº 6.196, de 26 de outubro de 2018, que dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento do Poder Executivo Municipal de Canoas. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2018. Disponível em: <http://leismunicipa.is/nrfwd>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CANOAS. **Decreto nº 573, de 02 de setembro de 2002.** Cria e denomina unidade escolar municipal. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2002. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jlhok>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CANOAS. **Decreto nº 832, de 11 de agosto de 2009.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SAEM) em Canoas. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2009. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ogcam> Acesso em: 20 mai. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.167, de 02 de abril de 2007.** Reorganiza a estrutura e competências do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2007. Disponível em: <http://leismunicipa.is/emhjo>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.246, de 14 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2007. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jmfoh>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.348 de 17 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a implantação dos conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Canoas e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2008. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ohgmj>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.580, de 11 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do município de Canoas. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/miobj>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.581, de 11 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração dos agentes de apoio à educação infantil do município de Canoas. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/miboj>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.707, de 10 de setembro de 2012.** Institui o dia e a semana municipal de Educação Infantil. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2012. Disponível em: <http://leismunicipa.is/imcjo>. Acesso em: 20 jul. 2020.



CANOAS. **Lei nº 5.837, de 16 de maio de 2014.** Dispõe sobre a criação do programa de incentivo a utilização de tecnologia educacional e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/itdfs>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5878, de 31 de outubro de 2014.** Dispõe sobre o plano de carreira do profissional da educação básica da administração pública de Canoas e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lrsto>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.933 de 22 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/oibul>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 5.968, de 17 de dezembro de 2015.** Institui o programa gestão compartilhada e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2015. Disponível em <http://leismunicipa.is/qoujl>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 6.107, de 14 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 5.933/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2017. Disponível em: <http://leismunicipa.is/savlb>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANOAS. **Lei nº 6.227, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a eleição de diretores de escolas municipais de educação infantil e dá outras providências. Canoas: Prefeitura Municipal de Canoas, 2018. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qslfw>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CANOAS. **Plano de Desenvolvimento da Educação Canoas/PDE Canoas.** Canoas, 2013. Canoas Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/pde-canoas-2020>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CANOAS. **Resolução nº 17, de 29 de outubro de 2014.** Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Revoga a Resolução CME 016/2012. Canoas: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369042/Resoluo_017_2014.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas.** Canoas: SME, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et Alii, 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: o que e como praticar. Biblioteca do Governo do Brasil. 2007. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Pr_otagonismo_Juvenil.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

COSTA, Elisabete Pinto; TORREGO, Juan Carlos; MARTINS, Alcina de Oliveira. Mediação escolar: a análise qualitativa da dimensão interpessoal/ social de um projeto de intervenção numa escola TEIP. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6438>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-28.

FARIA, Ana Lúcia; MACEDO, Eliza Elias; DOS SANTOS, Solange Estanislau. Movimentos antropofágicos. In.: SILVA, Adriana et al. **Infâncias e movimentos sociais**. São Paulo: Leitura Crítica, 2015. p. 13-16.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura organizada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível, protagonismo das crianças e educação**: o pensamento, as práticas, as ferramentas. Porto Alegre: Buqui, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao. Acesso em: 31 mai. 2019.

GUIZZO, Bianca; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Ariann. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em: 20 mai. 2020.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Vozes, 2017.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.) **Saberes em diálogo**. Educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, Editora Unilasalle, 2018. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf> . Acesso em: 29 nov. 2019.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da (orgs.) **Saberes em diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação : Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-em-Dialogo-Vol-2-2018.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Marisa Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e Pedagogias. Porto Alegre: ediPUCRS 2015. p. 199-216.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211666>. Acesso em: 19 mai. 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/vitor-paro.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. Ação pedagógica na aprendizagem: dos elementos da didática tradicional às construções de saberes-sintetizadores para a aprendizagem. IN: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Orgs.). **Espaços entre teorias e práticas em AH/SD**. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2019.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. In: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Massangana, 2010.

PIAIA, Tiarles Mirlej; ROSSETTO, Elisabeth; ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 516-529, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doaj.org/article/564bb6d81e5e4b56a9774186a2af63c8>. Acesso em: 02 dez. 2019.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SELIGMAN, Martin E. P.; STEEN, Trace A.; PARK, Nansook; PETERSON, Christopher. Positive Psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, 2005. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-08033-003>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SILVA, Alessandra Maria Sousa; XIMENES, Veronica Morais. Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2019.

SILVA, Juliana Cristina da. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. 2015. 113f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 17 mai. 2019.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 68, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 17 mai. 2019.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, n. 60, p. 6-13, dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Liberdade, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Revisão de tradução de Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

XAVIER, Rosinei de Barbosa; SZYMANSKI, Heloisa. Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 61-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00061.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.



PREFEITURA DE
CANOAS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO