



DIAGNÓSTICO SITUACIONAL E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM TEMPOS DE PANDEMIA





Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luís Eduardo Bovolato

Vice-Reitora

Ana Lúcia de Medeiros



Rede Colaboração Tocantins
FORMAÇÃO - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Rede Colaboração Tocantins
colabora.educ.to@gmail.com

Undime-Tocantins
<https://to.undime.org.br/>

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação
Municipal/Observatório de Sistemas e Planos de Educação – Universidade Federal do Tocantins (GepeEM/ ObsPE/UFT)

<https://www.facebook.com/gepeem.uft.3>
<https://www.instagram.com/gepeem.uft/>

Autores

Alessandro Rodrigues Pimenta
Ana Carmen de Souza Santana
Ana Cléia Gomes da Silva
Ana Karlla Aires Nunes
Cleivane Peres dos Reis
Elaine Aires Nunes
Eleny Silva Barbosa
Fabrino Nogueira Rodrigues
Jardilene Gualberto Pereira Fôlha
José Carlos da Silveira Freire
Josélia Sampaio De Sousa
Juciley Silva Evangelista Freire
Judite Elizabeth de Freitas Dall' Agnol
Letícia Brito de Oliveira Suarte
Leni Barbosa Feitosa
Liz Adriana Santos Martins
Luciana Patrícia das Silva Frutuoso
Luciana Pereira de Sousa
Mávia Matias Costa
Maria do Rosário dias Rodrigues
Priscila de Freitas Machado
Raquel Nascimento de Souza
Rita de Cássia Carvalho do Amaral
Rodson Layne Luiz Barbosa
Rosemeri Birck
Rosimeire Aparecida Rodrigues



Núcleo de Estudo e Pesquisa em
Educação, Desigualdade Social e
Políticas Públicas - UFT

NEPED

Comitê Editorial

Idemar Vizolli
Roberto Francisco de Carvalho
Juciley Evangelista Freire
José Carlos Freire
Geraldo Grossi Junior
Rosilene Lagares

Organização

Juciley Silva Evangelista Freire
José Carlos da Silveira Freire
Cleivane Peres dos Reis
Idemar Vizolli

Revisão

Marcia Estela Pereira

Projeto Gráfico e Diagramação

Juniezer Barros de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins Campus Universitário de Miracema

R424 Diagnóstico Situacional e Pedagógico e Reorganização Curricular em Tempos de Pandemia / Organizadores Juciley Silva Evangelista Freire, José Carlos da Silveira Freire, Cleivane Peres dos Reis, Idemar Vizolli; autores Alessandro Rodrigues Pimenta...et al. - Palmas, TO: UFT; UNDIME; GepEM/ObsPE/UFT; RCT; NEPED, 2021.
99 p.; (Caderno Básico RCT).

1. Currículo. 2. Administração escolar. 3. Gestão educacional. 4. Planejamento educacional. 5. Direito à educação - Pandemia da Covid-19. I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Freire, José Carlos da Silveira. III. Reis, Cleivane Peres do. IV. Vizolli, Idemar. V. Santana, Ana Carmem. VI. RCT. VII. NEPED. VIII. UFT. IX. UNDIME. X. GepEM/ObsPE/UFT. XI. Série.

CDD 371.2

Bibliotecário: Geraldo Santos da Costa
CRB-2 / 1038

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Maior, 2021





Rede Colaboração Tocantins
FORMAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

COLABORADORES DA RCT

Coordenador Geral

Leonardo Victor dos Santos

COMITÊ GESTOR

CLEIVANE PERES DOS REIS

ELAINE AIRES NUNES

IDEMAR VIZZOLI

ÍTALO BRUNO PAIVA GONÇALVES

JUCILEY EVANGELISTA FREIRY

KÁTIA CRISTINA C. F. BRITO

LEONARDO VICTOR DOS SANTOS

MARIA SOLANGE RODRIGUES DE SOUSA

MEIRE LÚCIA ANDRADE DA SILVA

ROSILENE LAGARES

RUTE SOARES RODRIGUES

COORDENAÇÃO DO BLOCO III

CLEIVANE PERES DOS REIS

CRISTIANE HERMELINDA CASTRO GASPIO
SANTOS

ELÂINE AIRES NUNES

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

JOSÉLIA SAMPAIO DE SOUSA

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

LENI BARBOSA FEITOSA

PRISCILA DE FREITAS MACHADO

RAQUEL NASCIMENTO DE SOUZA

ROSIMEIRE APARECIDA RODRIGUES

FORMADORES DO BLOCO III

ALESSANDRO RODRIGUES PIMENTA

ANA CARMEN DE SOUZA SANTANA

ANA CLÉIA GOMES DA SILVA

ANA KARLLA AIRES NUNES

ELENY SILVA BARBOSA

JARDILENE GUALBERTO PEREIRA FÔLHA

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

JOSÉLIA SAMPAIO DE SOUSA

JUDITE ELIZABETH DE FREITAS DALL' AGNOL

LENI BARBOSA FEITOSA

LETÍCIA BRITO DE OLIVEIRA SUARTE

LIZ ADRIANA SANTOS MARTINS

LUCIANA PATRÍCIA DA SILVA FRUTUOSO

LUCIANA PEREIRA DE SOUSA

MARIA DO ROSÁRIO DIAS RODRIGUES

MAVIA MATIAS COSTA

PRISCILA DE FREITAS MACHADO

RITA DE CÁSSIA CARVALHO DO AMARAL

RODSON LAYNE LUIZ BARBOSA

ROSIMEIRE APARECIDA RODRIGUES

Sumário

APRESENTAÇÃO	07
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: EDUCAÇÃO, SAÚDE E O CUIDADO COM A VIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA	15
2. A ESCOLA E O CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÃO PARA A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA	21
2.1 O QUE É A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA?	22
2.2 DIAGNÓSTICO E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: PASSOS INICIAIS PARA PENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA	23
REFERÊNCIAS	28
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	31
INTRODUÇÃO	31
O DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO INFANTIL	32
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	34
INFÂNCIAS E SUAS REALIDADES ECONÔMICAS E SÓCIOCULTURAIS: QUAL CURRÍCULO?	36
ESCOLA E FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA	40
GARANTIAS DO DIREITO FUNDAMENTAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS À CRECHE E À PRÉ-ESCOLA	43
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA E O PAPEL DAS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	46
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	49
REFERÊNCIAS	52
4. ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: NATUREZA, FINALIDADES E ESTRATÉGIA DE (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	55
INTRODUÇÃO	55
O QUE É E PARA QUE SERVE O ENSINO FUNDAMENTAL?	56
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	58
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PANDEMIA	61

PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO	
Ensino e aprendizagem	65
REFERÊNCIAS	68
5. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	71
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	71
CONHECIMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	74
DIRETRIZES FORMATIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	75
REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE.....	77
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	78
REFERÊNCIAS	83
6. DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	85
O QUE É DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL?	85
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	86
O QUE SÃO ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA? E COMO O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT) TRATA DESSAS MODALIDADES DE ENSINO?	86
BNCC E DCT NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	88
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	89
ENSINO REMOTO E HÍBRIDO PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA: INSPIRAÇÃO NA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA	91
ENSINO REMOTO OU HÍBRIDO: DEFININDO A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA	92
POTENCIALIZANDO APRENDIZAGENS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE ENTRELACEMENTO DA VIVÊNCIA NA ESCOLA E VIVÊNCIA NA COMUNIDADE	97
REFERÊNCIAS	98

APRESENTAÇÃO

Fotos cedidas:

Escola Municipal Gentil Ferreira Lima - Araguaína - TO

Creche Constantino Pacífico De Oliveira - Araguaína - TO

Escola Municipal Dr. César Belmino

Escola Municipal Santos Dumont

Escola Mul. Prof. Luiz Borges de Arruda - Araguatins - TO

Escola Municipal Clemente Marzola - Araguatins - TO

Escola Municipal Herculano de Queiroz - Araguatins - TO

Escola Municipal Solidária II - Araguatins - TO

Escola Agrovila I - Araguatins - TO

Escola Municipal Professora Adelina de Andrade - Araguatins - TO

Escola Agrovila II - Araguatins - TO



APRESENTAÇÃO

“Alguma coisa está fora da ordem...”

“Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”.

As epígrafes acima, interpretadas por Caetano Veloso e Lulu Santos, expressam o sentimento de perplexidade e de medo diante da nossa incapacidade de preservação da vida e de controle da disseminação da Covid-19 e expressa a necessidade de alterarmos nossas atitudes diante das imprescindíveis mudanças e inovações nas instituições socioeducacionais.

Completamos um ano da crise sanitária provocada pelo SARS-CoV-2 ou coronavírus, causador da Covid-19 que já ceifou, no Brasil, mais de 420 mil vidas até a data de 09/05/2021, o que ocasionou o fechamento de escolas e outras instituições sociais. Naquele contexto de março de 2020, instalava-se uma crise educacional sem precedentes, de âmbito administrativo e pedagógico nas redes e sistemas de ensino público, afetando a oferta regular de educação e ensino escolar em todos os níveis e modalidades. Diante da impossibilidade de continuar com as aulas presenciais, os profissionais da educação foram instados a se apropriarem das tecnologias da informação e comunicação para o planejamento de suas aulas em plataformas digitais. Em suma, tivemos que nos familiarizar com o uso de novos meios e novas concepções de ensino: remoto, híbrido e de educação a distância.

Diante do quadro caótico apresentado e da ausência de diretrizes por parte do Governo Federal, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – seção Tocantins (UNDIME-TO), em articulação com pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins (UFT), e instituições como Ministério Público do Tocantins (MPTO), Tribunal de Contas do Estado (TCE) e Associação Tocantinense dos Municípios (ATM), instituiu a *Rede Colaboração Tocantins*¹ com o objetivo geral de: “apoiar Redes e Sistemas Públicos Municipais de Ensino/Educação do Tocantins

¹ Trata-se de uma Rede de Colaboração Técnica Especializada criada pela UNDIME-TO, em 2020, com o objetivo de “promover formação, acompanhamento e avaliação para dirigentes, técnicos educacionais e docentes das redes e sistemas municipais de ensino/educação do Tocantins, a fim de subsidiar o enfrentamento à situação de crise ocasionada pela Covid-19, junto aos setenta e dois municípios com redes de ensino e aos sessenta e sete municípios com sistemas próprios de ensino/educação” (UNDIME, 2020, p. 11)

na gestão das ações relativas ao enfrentamento da situação da crise advinda do contexto mundial causado pela pandemia da Covid-19” (UNDIME, 2020, p. 7).

Considerando a definição geral da Rede ColaborAção Tocantins – RCT, estruturou-se um Projeto de Formação Continuada com estratégias de formação, acompanhamento e avaliação, visando preparar dirigentes, gestores, coordenadores pedagógicos e professores para o enfrentamento dos efeitos da Covid-19 nos processos educativos, de gestão escolar e das redes e sistemas de educação/ensino no Estado do Tocantins. A partir de então, foram delineados como objetivos específicos:

Realizar diagnóstico das redes e dos sistemas municipais de ensino/educação.

Proporcionar formação para dirigentes municipais de educação, técnicos, equipes gestoras escolares e professores voltada para o enfrentamento da crise educacional.

Refletir sobre as orientações curriculares para aprendizagem de qualidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT).

Disponibilizar rede de apoio e suporte técnico aos sistemas e redes municipais de educação/ensino para o enfrentamento da crise educacional, tendo como referência a legislação relacionada à COVID-19.

Acompanhar e avaliar as ações propostas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino, com base na legislação relacionada à COVID-19.

Realizar Seminário de Superação da Crise com a participação de palestrantes estaduais e nacionais, vinculados ao campo democrático popular/progressista, apresentação de trabalhos e avaliação das ações realizadas pelas redes e sistemas municipais de educação/ensino.

Nessa perspectiva, os objetivos de formação e metodologia de Formação da RCT propostos, combinam atividades síncronas (exposições dialogadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle UFT) e atividades assíncronas (participações em fóruns de discussões e atividades de resolução de problemas do processo educativo) distribuídas em dois blocos de formação conforme o público a ser formado. Vale ressaltar que os temas e atividades formativas de cada bloco consideram as necessidades e desafios enfrentados pelos municípios e escolas, na busca de garantia do direito à educação pública (BRASIL, 1988, art. 6) e da qualidade social da educação (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VII). Nesse sentido, as ações de formação estão referenciadas nos seguintes princípios basilares:

- a) Direito social da educação (BRASIL, 1988, art. 6);
- b) Gestão democrática (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VI);
- c) Autonomia federativa (BRASIL, 1988, art. 18);
- d) Regime de colaboração (BRASIL, 1988, art. 23, 211 e 214);
- e) Qualidade da educação (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VII); e
- f) Efetivo processo de institucionalização do sistema municipal de ensino (BRASIL, 1988, art. 211).

Esses princípios servem de orientação para propor e realizar ações de formação, acompanhamento e avaliação da **Rede ColaborAção Tocantins** organizados em três blocos temáticos de atuação: Bloco I - *Formação para a Gestão da Educação Municipal*; Bloco II - *Rede Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Gestão da Educação Municipal* e, Bloco III – *Formação para Professores e Coordenadores Pedagógicos*. Sucintamente, cada Bloco delinea fins e público específicos:

I - Organização dos Blocos de Formação e Público do Projeto RCT:

Bloco I

- Ocupa-se da formação de gestores, colegiados e técnicos que atuam nos órgãos e instituições educacionais municipais, com foco voltado para as necessidades específicas do planejamento e gestão para o enfrentamento da crise educacional derivada da pandemia da Covid-19.
- **Público:** Dirigente Municipal de Educação, Presidente do CME, Presidente do Conselho do Fundeb, Coordenador do Fórum Municipal de Educação, técnicos da Semed, Coordenador de formação, Supervisor municipal e Orientadores de estudo.

Bloco II

- Trata-se da implantação da Rede Permanente de Acompanhamento e Avaliação da Gestão da Educação Municipal. Constituída de profissionais especialistas responsáveis por acompanharem as ações dos sistemas e redes municipais no enfrentamento da crise educacional.
- **Público:** Dirigente Municipal de Educação, Presidente do CME, Presidente do Conselho do Fundeb, Coordenador do Fórum Municipal de Educação, técnicos da Semed, Coordenador de formação, Supervisor municipal, Orientadores de estudos, Professores e Coordenadores Pedagógicos.

Bloco III

- Ações de Formação Continuada para professores e coordenadores Pedagógicos das redes e sistemas de ensino/educação municipais. Esse bloco tem como objeto a reorganização da oferta escolar da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola, no âmbito das redes e sistemas de ensino/educação, no contexto da pandemia do coronavírus.
- **Público:** Professores e Coordenadores Pedagógicos. (Educação Infantil/Ensino Fundamental/Educação do Campo, Indígena e Quilombola).

A proposta de formação do Bloco III, organizada pela RCT, voltada a professores e coordenadores pedagógicos das redes/sistemas municipais de ensino, ampara-se na legislação que trata da Educação Básica de modo geral e naquelas decorrentes do contexto da pandemia da Covid-19.

1 **Constituição Federal de 1988** - No seu artigo 210, “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2 **Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/1996** - Em seu Art. 26, vem assegurar que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, (...) por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”

3 **Lei 13.005 “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”**

4 **Resolução CNE/CP Nº 2 de 22/12/2017** - “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

5 **Resolução CEE/nº 24, de 14 de março de 2019** - Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Território do Tocantins.

6 **Lei nº 14.040, de 18/08/2020** – Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16/06/2009

7 **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020** - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o processo formativo parte de reflexões teórico-práticas que buscam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, a partir das seguintes diretrizes:

Diretrizes para o fortalecimento do processo ensino e aprendizagem.

Compreensão da relevância da apropriação de competências e habilidades de forma integralizada para o ensino na Educação Básica

Reconhecimento das competências referentes ao domínio pedagógico (didático/disciplina/conteúdo) na formação da identidade profissional e valorização da produção do aluno

Desenvolvimento da capacidade de interagir, comunicar, colaborar, compartilhar na busca da proatividade

Promoção do pensamento e da postura investigativa tendo a pesquisa como elemento essencial na formação docente e discente

Fomento ao compromisso profissional para uma sociedade democrática com justiça e solidariedade

Articulação de ações de gestão pedagógica para a formação integral dos sujeitos, de forma espiral ascendente

Desenvolvimento de valores éticos, políticos e estéticos sobre a função social da educação

Desenvolvimento das propostas de ensino priorizando o currículo de forma plural e diversificada nas práticas pedagógicas

Estímulo à aprendizagem a partir de situações contextualizadas nos âmbitos interdisciplinares e/ou transdisciplinares numa perspectiva dialética

Reconhecimento da função social da escola e o papel do educador diante das novas exigências contemporâneas

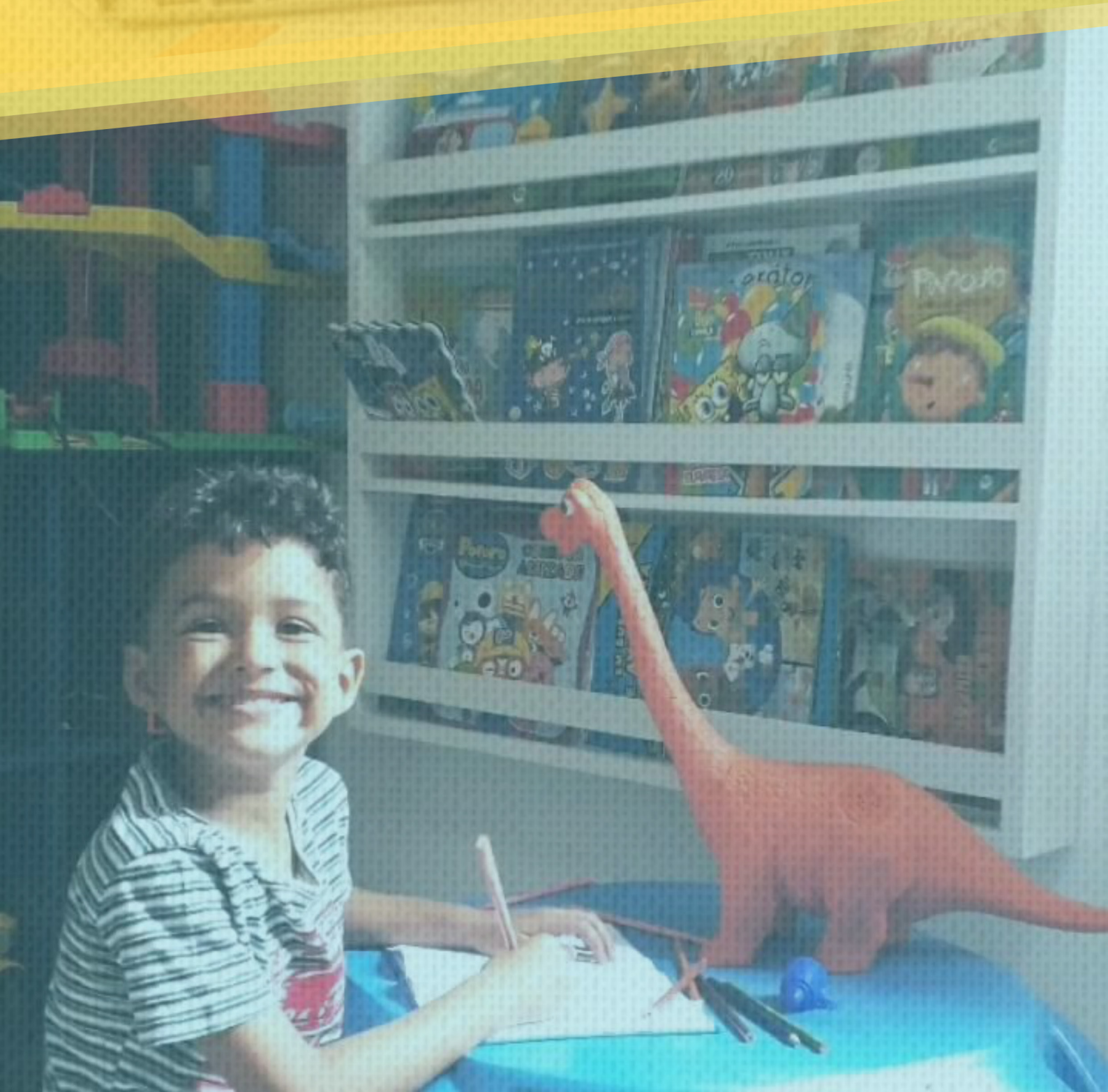
O texto-base deste primeiro Caderno Pedagógico da RCT foi elaborado de forma coletiva pelos Professores Formadores do Bloco III, a saber: Coordenadores, Assessores do Bloco III e Formadores, Especialistas em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Escolar do Campo, Indígena e Quilombola do Estado do Tocantins. O referencial de reorganização curricular aqui proposto visa subsidiar os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos, das redes e sistemas de educação/ensino, no planejamento da oferta de atividades de educação e ensino, priorizando conteúdos, competências e habilidades indispensáveis à efetivação do direito à educação no contexto de crise da pandemia da Covid-19.

Este *Caderno* compõe-se, além desta apresentação, de considerações iniciais sobre educação, saúde e a necessidade do cuidado da vida nestes tempos de pandemia, prosseguindo com a problematização “para que serve a escola e o currículo escolar”? Na sessão seguinte, apresentam-se os marcos teórico-conceituais do currículo e da educação escolar e a discussão sobre reorganização curricular por etapas/níveis de educação/ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Escolar do Campo, Indígena e quilombola.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação, saúde e o cuidado com a vida em tempos de pandemia



1. Considerações iniciais: educação, saúde e o cuidado com a vida em tempos de pandemia.

Ante o rol dos direitos fundamentais de todo ser humano, tanto a saúde, quanto a educação destacam-se como direitos primordiais, essencial à vida, sem as quais os demais perdem a razão de existir. A educação não pode ser compreendida descolada da vida e, nesse sentido, tão importante quanto a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados está a função de promover a socialização, a inclusão, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade com uma perspectiva crítica de mundo e de novos papéis sociais.

No cenário da crise educacional instalada no Brasil, decorrente da crise sanitária em razão da pandemia da Covid-19, a maioria das instituições formais de educação optaram por medidas de isolamento social, adotando como estratégia o ensino remoto, com ou sem uso de tecnologias da informação e comunicação para preservar a saúde de estudantes, professores e demais trabalhadores da educação e famílias, sem interrupção das atividades educacionais. Passado mais de um ano da suspensão das atividades presenciais, continua a vigorar, para manutenção do ensino, as atividades remotas. Esse cenário, obviamente, tem impactado tanto na garantia do direito à saúde como no direito à educação.

Na ausência de uma política nacional para mitigação dos impactos da Pandemia da Covid-19 capaz de articular os entes federativos e garantir a superação da crise sanitária, o país vivencia uma segunda onda de contaminação com agravamento decorrente do aumento do número de contaminados e de mortes. Atualmente, o país ocupa o 2º lugar no ranking de mortes, chegando à triste marca de mais quatrocentos mil mortos. Essa situação evidencia a gravidade do cenário, os riscos trazidos pela doença e a necessidade de cuidados como o distanciamento e isolamento social para contenção do contágio.

Ante esse contexto, a preocupação primeira é a manutenção da vida e da saúde, o que já exige grandes esforços de toda a sociedade. Há que se considerar

que a crise sanitária que estamos vivenciando não é uma questão apenas de alcance das pesquisas nas áreas biológicas e da medicina. Ela se relaciona diretamente à questão política e econômica, uma vez que as soluções que poderiam ampliar a proteção para os grupos historicamente explorados e marginalizados concentram-se nas mãos dos legisladores e governantes, que têm como função fazer cumprir os deveres do Estado de proteger os cidadãos e cidadãs, respondendo às suas necessidades primordiais.

No âmbito escolar, a tentativa de minimizar os impactos do distanciamento através da utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação, como alternativa para a garantia da oferta da educação para os estudantes no contexto de confinamento e distanciamento social, constitui-se como um elemento revelador das contradições presentes no atual modelo de vida societário pautado no capitalismo, das profundas desigualdades sociais, da precária condição da escola pública brasileira, dentre outras manifestações desse modelo político-econômico.

A falta de estrutura e condições de acesso às atividades remotas por parte de estudantes, em razão de distintos contextos sociais, contribui para acentuar as desigualdades de condições de acesso ao conhecimento. As dificuldades das famílias na promoção e acompanhamento das atividades escolares, somadas às atribuições do trabalho, atividades domésticas, a preocupação com a doença e mesmo situações de luto, evidenciam os desafios a serem superados na perspectiva do trabalho pedagógico.

Dentre os desafios do trabalho pedagógico, no contexto da pandemia, sobressai, ainda, a falta de capacitação das escolas no acompanhamento remoto às diferentes necessidades educacionais dos estudantes, com destaque para as limitações de acesso ao público da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Outro destaque é que apontamentos têm sido feitos em relação à preocupação com processos de alfabetização à distância, para os quais não há metodologia suficientemente aprofundada e difundida e, por fim, observa-se a resistência e/ou desconhecimento quanto ao uso de tecnologias frente a esse novo momento.

Todos esses elementos contribuem para uma sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação. Uma enorme exigência tem sido imposta, tanto

no que diz respeito às expertises para promoção de aulas online, preparação de conteúdos para uso remoto, quanto de estrutura física, material, tecnológica, rede de internet, tempo extra para execução de processos que são mais demorados do que sua carga horária remunerada contempla, acarretando em danos emocionais que potencializam em todos os sujeitos: estudantes, profissionais da educação e famílias, sentimentos como a angústia, ansiedade, sensação de pressão, de cobrança constante e de estafa física e mental.

Atrelados aos desafios acima elencados é preciso atentar para o sofrimento psíquico que as medidas de distanciamento social provocam nas crianças e adolescentes, professores e pais ou responsáveis. Com a suspensão das atividades escolares presenciais, os estudantes têm sido submetidos à estresse agudo e crônico em decorrência da ansiedade dos pais, da reformulação das rotinas antes estabelecidas, do aumento dos índices de violência familiar em virtude do confinamento em casa, do pouco ou nenhum acesso aos colegas, aos professores ou às atividades físicas, entre outros aspectos que têm impactado diretamente a saúde, qualidade de vida e educação dos envolvidos neste processo.

Todos esses elementos evidenciam a necessidade do sistema educacional, em consonância com a promoção da saúde pessoal, física, mental e social formar parcerias de fato, já que o são por direito e obrigação, determinadas pelo momento em que estamos vivendo.

Assim, faz-se necessário refletir: em tempos de pandemia, como podemos estabelecer novos paradigmas de educação e saúde que não sejam culpabilizadores e prescritivos e que possam contribuir para a construção de uma nova compreensão sobre o atual modelo de vida em sociedade? Como garantir a vida, a saúde e a educação? Como a educação pode estar a serviço da vida e da saúde?

É a partir dessas considerações iniciais que partilharemos nesse processo formativo que se inicia nossas reflexões e indagações, apontando para algumas possíveis respostas no âmbito da educação escolar quanto a questões de saúde e de educação, partindo do entendimento de que há muitos saberes e aprendizagens no contexto em que vivemos.

Há uma força propulsora que nos impulsiona para a mudança. É preciso questionar: quais conhecimentos a escola tem construído a partir dessa experiência de ensino remoto? Quais conhecimentos a escola pode disponibilizar ou transmitir

a seus alunos, enquanto agente de promoção de educação, capazes de promover uma outra percepção acerca de saúde, da educação, da vida em sociedade? Como utilizar a potencialidade transformadora desse momento para ressignificar os sentidos da presencialidade em tempos de isolamento social e conexão virtual e ainda ressignificar o papel do professor e da escola?

Das respostas a estas indagações poderemos ressignificar coletivamente o papel da escola, com foco nas aprendizagens sobre nós mesmos, enquanto sujeitos sociais, sobre nossas relações familiares e sociais, sobre as distintas e por vezes incoerentes dinâmicas da vida em sociedade, e especialmente, acerca do cuidado coletivo com a saúde e a vida.

A ESCOLA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Fundamentos e proposições para a reorganização do ensino na Pandemia



2. A Escola e o Currículo Escolar: fundamentos e proposição para a reorganização do ensino na Pandemia

Desde março de 2020, com a chegada repentina do Novo Coronavírus, a nossa vida e o trabalho que fazemos na escola de ensinar e aprender mudaram, não só de local e de forma, mas também de conteúdo. Tivemos que transformar a nossa casa em espaços de produção e socialização de conhecimentos, não apenas de caráter científico disciplinar, mas também de saberes e de informações sobre autocuidado e sobre preservação da vida. As medidas de restrição de mobilidade como distanciamento social, o uso constante de máscaras e as práticas de higienização (uso de máscaras na boca e nariz e álcool em gel nas mãos) passaram a fazer parte dos nossos hábitos diários e se impuseram como aprendizados ligados à conservação da espécie humana.

Sem infraestrutura adequada (computadores com internet) e pouca experiência no uso das tecnologias digitais, os professores foram instados a lançar mão de estratégias de ensino remoto ou híbrido, visando minimizar os impactos nas aprendizagens das crianças e dos jovens. O fato é que o tempo e os espaços da vida familiar foram ocupados com atividades pedagógicas antes restritas à ambiência escolar. Essa situação trouxe consigo a exigência de repensar o trabalho pedagógico, levando-se a indagações: para que serve a escola e o que é currículo? Que conhecimentos e habilidades priorizar, neste contexto do ensino remoto e/ou híbrido, considerando as orientações da BNCC/DCT? Como reorganizar o currículo escolar a fim de garantir a apropriação crítica dos conhecimentos?

A resolução ou encaminhamento a esses questionamentos depende da concepção ou ideário pedagógico que adotamos. No conjunto das possibilidades analíticas de organizar a prática educativa destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), criada por Dermeval Saviani e desenvolvida por grupos de pesquisadores que se concentram no Histedbr². Ela se apresenta como uma teoria pedagógica que se contrapõe criticamente às pedagogias liberais que

2 HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Para mais informações consultar <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>

defendem a neutralidade da educação no processo de formação humana. A PHC, como doravante denominaremos, fundamenta-se numa visão histórica e dialética da educação, uma vez que essa é entendida como prática social determinada e determinante das relações sociais. Trata-se de uma pedagogia que defende a apropriação crítica dos conhecimentos. Vejamos agora o que é a PHC e qual sua concepção de educação e do currículo escolar.

2.1 O que é a Pedagogia Histórico-Crítica?

Segundo Saviani (2013) para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (2013, p. 14). Nesta perspectiva, sua função social consiste em “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (ibidem).



Para Saviani a função social da escola “é possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. (2013, p. 14)

Isto quer dizer que a organização do trabalho pedagógico privilegia o acesso e apropriação do conhecimento sistematizado, científico, que em geral se organiza em torno dos saberes disciplinares. Para a PHC, a existência da escola tem a ver com o problema da ciência, da episteme,

isto é, da teoria do conhecimento. O saber espontâneo, fruto da experiência vivida, constitui apenas o ponto de partida do processo educativo. O currículo escolar se estrutura a partir das atividades de transmissão-assimilação do saber formal expresso nas ciências naturais e sociais. Dessa forma, o currículo se organiza para garantir a apropriação da cultura erudita que supõe o aprendizado da leitura, da escrita, das linguagens, dos números, da natureza e da sociedade (p. 14).

Por outro lado, podemos questionar: qual é o lugar da cultura popular, expressa na experiência, nos valores e costumes, no currículo escolar? Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica esses elementos culturais convertem-se no ponto de partida do trabalho pedagógico. Em sua tarefa de reorganizar o currículo cabe ao professor/a selecionar e organizar os elementos culturais expressos na forma de ciência, arte, filosofia, crenças e valores como conhecimentos a serem apropriados criticamente pelos estudantes.

A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, neste projeto de formação pedagógica da RCT justifica-se pela necessidade de orientação crítica da prática

pedagógica de professores e coordenadores pedagógicos. No contexto em que os alunos estão privados do acesso aos conteúdos mínimos do currículo, a PHC propõe que a apropriação dos conhecimentos se constitua a preocupação básica dos professores. Isto implica numa reorganização curricular em que os conteúdos de ensino sejam selecionados a partir do saber clássico mas que possibilite uma síntese da realidade por meio da apropriação crítica dos conhecimentos e saberes sistematizados historicamente pela humanidade.

2.2 Diagnóstico e Reorganização Curricular: passos iniciais para pensar o ensino e a aprendizagem em tempos de Pandemia

Para pensarmos o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à apreensão dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes, indicamos uma metodologia para orientar o planejamento curricular no contexto de enfrentamento da crise sanitária em que vivemos:



A primeira atividade consiste em fazer um **diagnóstico**. Trata-se do resultado da descrição da realidade atual (situação real do que foi feito durante o período de fechamento das escolas), comparando-a com o referencial de mudança da prática educativa.

Para Gandin (1990), o diagnóstico é uma análise, um juízo circunstancializado da realidade existente com a realidade desejada que traçamos como ponto de chegada. No âmbito dos desafios a serem enfrentados pelas redes/sistemas de educação/ensino, implica saber quais estratégias foram adotadas para apoiar as crianças e suas famílias na tarefa educativa.

Algumas questões podem orientar na elaboração do diagnóstico. Por exemplo: que estratégias foram efetivadas para manter o vínculo com as crianças, jovens e famílias? Que atividades pedagógicas foram realizadas para garantir as aprendizagens essenciais? Quais estratégias de ensino foram utilizadas para a comunicação e interação com os/as estudantes? Qual instrumento avaliativo foi utilizado para aferir o aproveitamento escolar?

Feito isso, a segunda atividade é a **construção da proposta de reorganização curricular**. Mas o que vem a ser currículo? Em que consiste essa reorganização curricular?

O currículo³, como área de conhecimento pedagógico, teve início no contexto de industrialização e urbanização nos Estados Unidos, em 1910. Foi concebido, então, para atender as exigências de formação profissional para os sistemas produtivos. A escola e o currículo deveriam servir como instrumentos de controle social na perspectiva da eficiência e cooperação social (LOPES E MACEDO, 2011, p. 21-22). Ou seja, o currículo deveria conter uma descrição pormenorizada daquilo que deveria acontecer em aula: “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados”. Trata-se de uma leitura técnica de currículo.

Atualmente, o currículo é visto muito mais como uma prática sócio-histórica do que a descrição de conteúdos básicos. Na verdade, ele é compreendido como expressão do **projeto de socialização da cultura sistematizada** por uma sociedade. A ênfase recai mais nos aspectos de resistência e identidade do que didáticos e metodológicos prescritos nos documentos curriculares.

A dimensão crítica do currículo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica desloca a abordagem dos problemas técnicos para os problemas ligados à aquisição dos conhecimentos, necessários à produção da existência dos indivíduos enquanto seres sócio-históricos. Neste sentido, Saviani define currículo como:

Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2013, p. 17)

Currículo

Organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2013, p.17).

³ Currículo é um termo que provém da palavra latina *currele*, que significa carreira, percurso, processo. No âmbito da educação escolar, denota o processo de organização da prática educativa. Conforme Sacristán (2000) seu significado se concretiza nos próprios contextos em que se insere: contexto de aula, pessoal, histórico e político. Logo, trata-se de uma práxis que se dirige à função socializadora e cultural da escola.

Nessa perspectiva, o *currículo* se define a partir dos conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade. Saviani propõe a distinção entre o que é tradicional e o que é clássico. Essencial não é o que é novidade, mas aquilo que é clássico. Dirá Saviani, “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (2013, p. 87).

No contexto sócio-histórico, marcado pela crise sanitária e educacional, garantir as aprendizagens supõe reorganizar os currículos. Isto é, implica selecionar e organizar conteúdos, objetivos de conhecimento e habilidades que atendam ao perfil de sujeito que se quer formar nesse contexto. Tal ressignificação do currículo supõe uma sistemática de **acompanhamento e avaliação**. Esse é o terceiro elemento da reorganização curricular. Esse juízo de valor sobre o currículo proposto terá como referência aquilo que nós somos e aquilo que queremos ser, ou seja, com as identidades pretendidas e realizadas.

Nesta perspectiva, a tarefa de reorganização curricular consiste em efetivar um planejamento educativo como exercício do pensar e fazer pedagógicos sobre aquilo que somos e devemos ser. Para tanto, concebemos o currículo como dispositivo pedagógico para gerar emancipação individual e social. Conforme Freire (2005, p. 32) “a desumanização é uma contingência histórica, já a humanização uma vocação humana”. Por isso, a busca do ser mais, não pode realizar-se no individualismo, mas na comunhão, na convivência, na superação das relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

O processo de reorganização curricular proposto ancora-se na **abordagem do planejamento e gestão participativa** que se contrapõe ao mero planejamento normativo, que estabelece “[...] um relacionamento quase cômico entre a atividade de planejar e a de arquivar” (GANDIN, 1983, p. 13).

A defesa da abordagem do **planejamento participativo** “[...] parte de uma leitura crítica do nosso mundo. Nela, é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana” (GANDIN, 1995, p. 28). Logo, um processo de reorganização curricular requer a **participação de todos os atores** que atuam no processo educativo: especialistas, professores, técnicos, alunos, pais e comunidade.

Entretanto, para a RCT, a reorganização curricular proposta precisa ser permeada por princípios como diversidade, interdisciplinaridade e flexibilização curricular. Vejamos o que entendemos por esses princípios curriculares:

Diversidade

Consiste em acolher as diferenças étnicas e sociais, respeitar os saberes dos alunos e seus ritmos de aprendizagem e autonomia. Esse princípio se traduz no atendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno.

Interdisciplinaridade

Atitude crítica frente conhecimento especializado e fragmentado das ciências. A postura interdisciplinar significa a busca da dialogicidade e integração dos saberes disciplinares por meio da coordenação, cooperação e integração entre disciplinas acerca de uma temática em comum. Sua prática enriquece o currículo no tratamento global dos problemas da existência humana.

Flexibilidade

capacidade de agir de forma dinâmica diante dos desafios postos pela realidade educacional. No currículo escolar refere-se as possibilidades de aprendizagem e itinerários formativos para a consecução dos fins educacionais.

Do ponto de vista metodológico, esses princípios se efetivam por meio da organização do trabalho pedagógico realizado na Educação Básica. No contexto de uma sociedade em que o acesso ao conhecimento adquire centralidade nas relações sociais e produtivas, o **sentido de práticas educativas** amplia-se para além da educação escolar. A revolução informacional, operada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação – TIC's, confirma o lugar do conhecimento como objeto de trabalho dos profissionais da educação. Nesta perspectiva, o ato educativo não se restringe à escola. Ele permeia todos os espaços educativos sociais onde há exigência de intencionalidade do trabalho pedagógico.

A emergência do ensino remoto ou híbrido, no contexto da pandemia, trouxe a possibilidade de coexistência de distintos atores sociais no processo educativo, bem como outras formas de organização do trabalho pedagógico.

A vivência e relação com o saber, entendida como instância educativa, extrapola o espaço educativo escola-família. O acesso às tecnologias digitais e outras plataformas ampliam situações de aprendizagem e interação social. O saber social de que todos fazemos parte constitui o ponto de partida do trabalho pedagógico. A vivência na escola e vivência na família-comunidade são compreendidas como ação educativa, as quais devem promover diálogos entre conhecimentos globais e locais, representados, respectivamente, na escola e na família-comunidade. A vivência na escola parte do princípio que as aprendizagens concebidas no ambiente escolar sejam significativas no cotidiano familiar-comunitário do estudante. E, em uma ação dinâmica e cíclica, a vivência na família-comunidade parte do princípio que as aprendizagens concebidas na relação família-comunidade sejam evidenciadas e dialogadas no ambiente escolar.

Dentre as ações imediatas que julgamos necessárias à efetivação dessa tarefa do planejamento curricular, indicamos a necessidade de **reorganização do planejamento anual**, garantindo no retorno presencial a revisão dos conteúdos que foram trabalhados no período da pandemia.

Essa proposta de reorganização curricular visa estabelecer a partir das competências, previstas na BNCC e DCT, as habilidades e expectativas de aprendizagem prioritárias para 2021. Nossa pretensão é garantir os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes a partir de um planejamento alinhado com a realidade da pandemia e dos desafios que ela impõe à Educação Escolar.

No âmbito da RCT, a proposta de formação pedagógica abrange as redes e sistemas de educação e ensino vinculados à UNDIME-TO, portanto, a proposta de reorganização curricular contempla a Educação Infantil, os Anos Iniciais – Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, a Educação Escolar do Campo e Quilombola e indígena.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996; Brasília: MEC, 1996.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDIN. Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: SP: Edições Loyola. s.d.

GANDIN. Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. revista. Campinas, Autores Associados, 2013.

PARO. Vitor Henrique. **Profissão: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

SACRISTAN, J. Gimeno; PEREZ GOMES. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.



Reflexões sobre (re)organização curricular
na perspectiva histórico-crítica em
tempos de pandemia



EDUCAÇÃO INFANTIL

(Re)organização curricular na perspectiva histórico-crítica em tempos de pandemia



3. EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Juciley Silva Evangelista Freire⁴

Priscila de Freitas Machado⁵

Ana Cléia Gomes da Silva⁶

Fabrina Nogueira Rodrigues⁷

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha⁸

Judite Elizabeth de Freitas Dall' Agnol⁹

Mávia Matias Costa¹⁰

Luciana Patrícia Frutuoso¹¹

Introdução

Nesta parte do Caderno Pedagógico 1 da RCT, iniciamos nosso diálogo com você professor/a da Educação Infantil sobre as transformações históricas nas concepções de infância e criança, o entendimento da criança como um sujeito histórico e de direitos, que lhe garantiu o direito à educação pública ofertada pelo estado desde seu nascimento. Destaque para a breve discussão sobre a concepção de infâncias e seus condicionantes sócio-econômicos e culturais que precisam ser considerados no planejamento e organização do trabalho pedagógico da instituição de educação infantil.

Neste diálogo, trataremos ainda sobre o currículo da educação infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando a importância da relação

4 Doutora em educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Palmas). Atua no Curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação da UFT. Assessora pedagógica na Rede Colaboração Tocantins – RCT.

5 Pedagoga, mestranda em educação no PPPGE/UFT e professora da educação infantil do sistema municipal de educação de Palmas-TO. – SEMED/Palmas. Formadora da Educação Infantil- RCT.

6 Pedagoga, mestre em educação pela UFT e professora do sistema municipal de educação de Palmas-TO. – SEMED/Palmas. Formadora da Educação Infantil-RCT.

7 Pedagoga, professora da educação infantil no sistema municipal de educação de Palmas-TO. – SEMED/Palmas. Formadora da Educação Infantil-RCT.

8 Doutoranda em educação pelo EducaNorte/UFT, Pedagoga, mestre em educação pela UFT; coordenadora da educação infantil do sistema municipal de educação de Palmas-TO. Formadora da Educação Infantil-RCT.

9 Psicóloga, especialista em educação. Professora aposentada do sistema municipal de educação de Palmas. Formadora da Educação Infantil - RCT.

10 Pedagoga, mestranda em educação pelo PPPGE/UFT; coordenadora da educação infantil do sistema municipal de educação de Guaraí-TO. Formadora da Educação Infantil-RCT.

11 Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga. Mestranda em Educação no PPPGE/UFT e Coordenadora da Educação Infantil e Educação Especial do sistema municipal de educação de Couto Magalhães -TO. – SEMED. Formadora da Educação Infantil- RCT

entre a instituição escolar e a família, no trabalho educacional conjunto de desenvolvimento integral das potencialidades humanas da criança, preservando seus papéis específicos e complementares. Finalizamos nossa conversa com a apresentação das especificidades da organização do currículo da educação infantil e os questionamentos necessários na seleção e estruturação das atividades educativas para este período de Pandemia do Coronavírus.

Vamos lá!

O Direito das crianças à Educação Infantil

A Educação Infantil como direito das crianças é uma recente conquista da sociedade brasileira. Advém das lutas feministas e de movimentos sociais pelo reconhecimento da **criança como um sujeito de direitos** iniciado, em âmbito internacional, no ano de 1924, quando a Liga das Nações reconhece a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. Em 1959, a ONU adota a Declaração dos Direitos da Criança, que é ratificada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, na Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e entra em vigor em 2 de setembro de 1990¹².



No Brasil, a Constituição de 1988 inclui no artigo 227 os direitos das crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse espírito da proteção integral à criança e garantia de seus direitos, o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹³ em 1990, no qual define criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos” e estabelece seus direitos fundamentais à vida e à saúde, à alimentação, à educação, a uma identidade, ao esporte e lazer, à cultura, à dignidade e liberdade, dentre todos os outros direitos inerentes à pessoa humana.

12 UNICEF. História dos direitos da criança. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em 17/02/2021.

13 BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, regulamenta o direito à educação das crianças na primeira infância, estabelecendo no Art. 29, a **Educação Infantil** como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que o **direito da criança à educação**, e a todos os seus direitos fundamentais, **é de todas as crianças**, independente de cor, raça, etnia, gênero, idade, religião, nacionalidade, deficiência ou classe social. Ao Estado e à sociedade competem criar os meios para que esse, e os outros direitos, sejam efetivamente garantidos e que as crianças possam crescer e desenvolver suas potencialidades físicas, biológicas intelectuais, afetivo-emocionais, artísticas e sociais, em total respeito à diversidade de seus contextos sócio-histórico e culturais.



Sugestão de Leitura

Sugestões de leitura para aprofundar a compreensão sobre os direitos da criança:

MARCÍLIO, Maria Luiza. [A lenta construção dos direitos da criança brasileira. século xx. Revista USP, \(37\), 46-57, 1998.](#)

CAMPOS, Maria Malta et al. [Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores. Mieb, Brasil, Maio de 2020.](#)

ALANA. [Criança, sujeito de direitos - Prioridade Absoluta. Vídeo Com Irene Rizzini.Youtube.](#)

A Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo e a Educação Infantil: breves considerações

A **Pedagogia Histórico-Crítica**, elaborada com base nos estudos do professor Dermeval Saviani, iniciados em 1979, fundamenta-se na compreensão da **história** a partir “[...] da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2003, p. 88) e toma posição na luta de classes aliando-se aos interesses dos que vivem do trabalho.



Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a **educação escolar** tem caráter específico e central na sociedade e o **professor** é o sujeito fundamental no ensino. O currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do **conhecimento** é o cerne da organização do trabalho pedagógico na escola. Ou seja, a razão de ser da escola é propiciar aos estudantes o acesso ao **conhecimento elaborado** (ciência), à cultura letrada.

O papel do(a) professor(a) é fundamental no ensino dos conteúdos e habilidades necessários ao processo de humanização.

O **currículo** de uma escola, portanto, é a estruturação didático-pedagógica e temporal-espacial do saber sistematizado. Mas, não de qualquer saber. O saber que importa são aqueles **essenciais ao processo de humanização**, ou seja, os conhecimentos científicos, sócio-históricos, filosóficos, artísticos, culturais e tecnológicos. Para os anos iniciais da educação básica, é essencial a aprendizagem dos **rudimentos do saber** que tornam possível o acesso ao conhecimento. Segundo Saviani (2013, p. 14), “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.”

Saviani (2003, p. 16) define currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

A Pedagogia Histórico-Crítica, não descarta dos **métodos pedagógicos**

que estimulam a atividade e iniciativa das crianças, sem abrir mão, contudo, de valorizar a iniciativa do professor. Estes métodos devem favorecer o **diálogo** entre os alunos e destes com o professor, valorizando também o diálogo com a cultura, os interesses, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psíquico, cognitivo-intelectual e afetivo-emocional das crianças. (SAVIANI, 2008)

A escola é uma instituição social que deve propiciar às novas gerações o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente elaborado pela humanidade.

Nesta perspectiva, a **criança** desde que nasce é considerada como um sujeito social e histórico, e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre em função das **interações socioculturais e condições de vida**. Como tal, a criança tem condições de ser e desenvolver seu senso “crítico, criativo, autônomo, capaz de agir no seu meio e transformá-lo desde a infância” (PELOSO, 2013, p.10).

“[...] Conceitualizar a criança como ser histórico e social significa considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida.”

Para Kuhlmann Junior (2007, p. 30):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. [...] É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

A **escola**, nesse sentido, é uma das instituições modernas, ao lado da **família**, muito importante nesse processo de **formação da criança**, ao proporcionar condições para o seu desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, “pois neles estão cristalizadas as **qualidades humanas**, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente” (MARSIGLIA, 2011, p. 39).

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”(SAVIANI, 2013, p.13).

A aquisição das **aptidões humanas** por parte das crianças, segundo Leontiev (1978), não ocorre de maneira espontânea ou natural. É fruto de suas interações com o mundo à sua volta e com os outros humanos, adultos e crianças, comunicando-se e interagindo com eles. Neste processo de **interação**, trocas e construção

de significados, ou seja, desse processo educativo, a criança desenvolve suas potencialidades e aprende as atividades necessárias à sua constituição física, intelectual, afetivo-emocional e social.

A **educação infantil**, portanto, é a etapa da educação escolar responsável por **selecionar, planejar, executar e avaliar atividades, experiências, espaços e tempos** próprios para o **cuidar e educar** das crianças pequenas (0 a 5 anos), para desenvolver suas capacidades humanas e apreender a cultura elaborada presente nos conceitos cotidianos e científicos, por meio das brincadeiras e interações com outras crianças e com os adultos.



Figura 1 - retirada do livro Toda Mafalda, de Quino, 1993, p. 84.

Infâncias e suas realidades econômicas e sócio culturais: qual currículo?

A criança como ser histórico e sujeito de direitos precisa ser considerada em seus diferentes contextos. Como vimos, a **infância**¹⁴ é uma “experiência humana e não apenas um momento transitório da vida” e dentro dela as crianças vivem em determinadas situações sociais, econômicas, culturais e familiares. Suas diversas formas de vida precisam ser consideradas, respeitadas e, se ferirem sua dignidade, devem ser modificadas.



Não há uma infância homogênea. Existem **infâncias**, diferentes e com **processos desiguais e diversos de socialização**, e portanto, se quisermos educar as crianças precisamos conhecer a sua realidade e compreendê-las como parte de uma

¹⁴ A palavra Infância deriva etimologicamente do “termo **infante**” que deriva do verbo latino de terceira conjugação **fari**, que significa falar. Na sua conjugação, o particípio presente é **fans**, que significa o que fala ou o falante. A adição do prefixo na sua forma negativa in, proporciona a expressão **infans**, que passa a significar o que não fala ou o não falante” (HANSEN, 2002 apud DE ANGELO, 2008, p.76-77).

determinada classe social, vivendo em um específico contexto socioeconômico e cultural (FRANCO, 2002; KRAMER, 2003).

Algumas crianças têm moradias em boas e saudáveis condições de saneamento, alimentação adequada, acesso a serviços de saúde, lazer, esportes, arte e cultura. Todavia, a maioria das crianças brasileiras não têm acesso a esses direitos. Algumas crianças ainda possuem **deficiências e necessidades especiais** que precisam de **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** com práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às suas necessidades especiais, sejam elas físicas, mentais, sociais ou étnico-culturais. As crianças que vivem em **comunidades tradicionais** (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc) ou no campo/rural também possuem contextos socioculturais diferenciados que precisam ser respeitados e levados em consideração na organização das práticas pedagógicas da educação infantil.

“[Há várias **infâncias** dentro da infância global, e a **desigualdade** é o outro lado da condição social da infância contemporânea”

A instituição de Educação Infantil deve contemplar em suas práticas educativas e organização do **trabalho pedagógico** os diferentes modos de ser, agir, sentir e viver das crianças, compreendendo as “infâncias diversificadas, multiculturais, constituídas em distintos contextos sociais, tempos e espaços de vida, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas e de restrições (PELOSO, p. 11).



Na **heterogeneidade das infâncias**, é fundamental entender a dimensão sociocultural e importância do acesso à escola das crianças. De acordo com dados da Unicef (2019):

O Brasil possui uma população de 210,1 milhões de pessoas, dos quais 53.759.457 têm menos de 18 anos de idade (Estimativa IBGE para 2019). Mais da metade de todas as crianças e adolescentes brasileiros são afrodescendentes e um terço dos cerca de 820 mil indígenas do País é criança. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para desenvolver com plenitude todo o seu potencial.

Ainda segundo Unicef (2019), no Brasil ainda persiste um percentual de crianças em idade escolar obrigatória que não frequentam a escola. São 1,5 milhão de crianças, meninos e meninas, fora da escola (Pnad de 2019¹⁵), e acrescenta que.

essa exclusão escolar tem rosto e endereço: quem está fora da escola são os pobres, negros, indígenas e quilombolas. Uma parcela tem algum tipo de deficiência. E grande parte vive nas periferias dos grandes centros urbanos, no Semiárido, na Amazônia e na zona rural. Muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar. (UNICEF, 2019¹⁶)

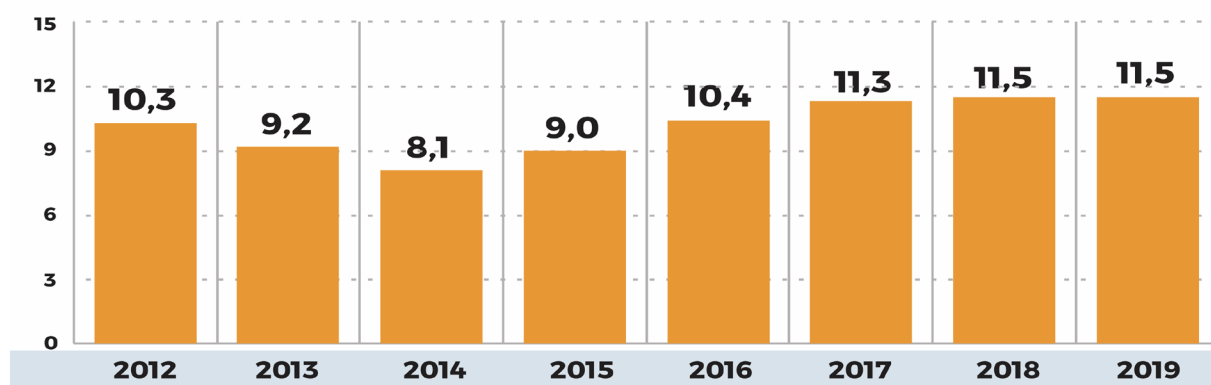
A situação socioeconômica das crianças no Brasil compõe uma infância pobre que vem crescendo nos últimos anos. Vejamos na figura 2 a evolução histórica do percentual de crianças vivendo em situação de pobreza, em relação ao total de crianças da população brasileira, de 2012 a 2019:

Figura: Série histórica do percentual de crianças pobres no Brasil - 2012 a 2019.

Miséria na Infância

Crianças de zero a 13 anos vivendo com menos de US\$ 1,90 por dia

■ Em proporção do total de crianças



Fonte: Ibge/FGV

Fonte: Extraído de Biblioteca Digital do Senado Federal.¹⁵

Em 2019, o IBGE/Pnad-Contínua registrou mais de 4 milhões de crianças, 11,5%, vivendo na pobreza. Com a Pandemia da Covid-19, esse cenário vem se agravando ainda mais. O quadro de maior desigualdade promovido pela séria crise sanitária, seguida também pelas crises política e econômica no Brasil, tem acarretado crescente desemprego de pais e mães de crianças e difíceis condições

15 BOAS, Bruno V. Extrema pobreza alcança 4,4 milhões de crianças no país. **Valor econômico**, v.21, n. 5015, 04/06/2020. Brasil, p. A9. Disponível em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/573412>. acesso em 13/03/2021..

16 Idem.

de acesso à saúde, à alimentação e à educação, e que colocam, sobretudo as crianças, em situação de forte vulnerabilidade, que levarão muitos anos para serem recuperadas.

“Os chocantes impactos da pobreza na pandemia de Covid-19 afetarão duramente as crianças.

As crianças são altamente vulneráveis a períodos curtos de fome e desnutrição, que as afetam potencialmente por toda a vida” (UNICEF, 2020, p.1)

Outro aspecto importante a ser considerado na constituição das infâncias brasileiras é sua dimensão étnico-cultural, que entre nós apresenta-se **diversa e rica de possibilidades educativas**. Referimo-nos às crianças dos povos e comunidades tradicionais, como as indígenas, quilombolas, ribeirinhas, assentadas, do campo, ciganas, varzanteiras, pescadoras artesanais, imigrantes, etc. Os modos de vida, saberes, valores e tradições culturais dessas populações precisam ser respeitados, valorizados e refletidos nos currículos.

O currículo da educação infantil, portanto, por meio da organização do trabalho pedagógico, precisa considerar todas essas dimensões das condições sociais, econômicas e culturais que constituem a situação da infância vivida por suas crianças. Isto, por fim, envolve o estabelecimento de uma efetiva relação com as famílias destas crianças, considerando e respeitando a sua diversidade, sua história e sua classe social.

Escola e família no desenvolvimento integral da criança



Na relação escola e família, ambas possuem papéis importantes, distintos, imprescindíveis e se complementam na construção do desenvolvimento integral da criança. As constantes transformações históricas na instituição escolar, assim como na instituição familiar, ressignificam essa relação.

A trajetória histórica da **educação de bebês e crianças pequenas** permite compreendermos o papel da sociedade, da família e da instituição educacional nos dias atuais. **Na idade média**, a criança era vista como adulto em miniatura, participava da vida adulta e os índices de mortalidade infantil eram elevados, o que ocasiona preocupação com a sanitização, saúde física e controle de doenças (ARIÈS, 1981). Na **modernidade**, a partir do século XIX, com a era industrial e a admissão de um maior número de mulheres no mercado de trabalho, as mães trabalhadoras precisaram deixar seus lares e suas crianças sob guarda, proteção e segurança, e muitos espaços institucionais surgiram e se reservavam a atender crianças em situações de vulnerabilidade social (KUHLMANN, 1998).

Nesse contexto, o atendimento às crianças pobres é marcado fortemente nos aspectos de assistência e cuidado à sua saúde e bem-estar, dando origem às instituições assistenciais, filantrópicas, religiosas e comunitárias e produzindo uma reestruturação do núcleo familiar, que deixou de ser a única responsável pela proteção, cuidados e educação da criança. Estas transformações refletem tanto na estrutura familiar quanto na estrutura de formação da criança que sofre mudanças nas suas formas de organização da vida.

Este breve relato histórico-social da assistência à criança possibilita compreender porque até hoje muitos olham para a creche como espaço que assegura às crianças apenas a rotina do cuidado (sono, banho e alimentação).

Todavia, a emergência da garantia da criança como sujeito de direito, bem como o aprofundamento de estudos e pesquisas científicas na compreensão sobre o desenvolvimento humano, a concepção da infância e da criança como ser histórico e cultural pleno de possibilidades a serem desenvolvidas em sua integralidade (OLIVEIRA et al., 2000) projetam novas perspectivas para a sociedade

e o Estado desenvolverem agendas positivas de políticas públicas apropriadas ao atendimento das necessidades das crianças.

Na Educação Infantil, a criança é um ser em desenvolvimento integral. O processo de desenvolvimento acontece em todos os ambientes que a criança convive.

A educação infantil surge nesse cenário como a etapa em que tem início o vínculo entre a instituição escolar, instituição familiar e a criança. Nesta etapa, todos os agentes envolvidos devem garantir e assegurar os direitos da criança, sua proteção, cuidados essenciais e permitir que ela seja educada integralmente, por meio do desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos e saberes histórico-culturais. A troca de experiência entre a escola e os saberes, valores, crenças, costumes e tradições de cada família complementam essa **educação integral da criança**.

É, portanto, um **direito da família** participar ativamente do processo de organização do trabalho pedagógico da instituição de Educação Infantil. A escola deve compreender as famílias como parte da comunidade na qual estão inseridas. Assim, ambas devem estar atentas ao papel que representam e suas responsabilidades no processo de educação da criança.

Os **pais/mães/avós/tios/responsáveis** não podem ficar de fora do processo educacional proposto pela escola. É preciso integrá-los, fomentar sua participação através de uma boa comunicação por meio de **atividades estruturadas e atividades abertas**. Isso permitirá que se amplie o elo entre a escola e a família, inserindo-a em discussões participativas, democráticas, de interesses comuns, mas também em resoluções de problemas e conflitos, atendendo às expectativas de ambas. Nessa relação, torna-se primordial o respeito mútuo e a autonomia das partes.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Nessa perspectiva, a **inter-relação entre família e instituição de educação infantil** é preponderante para promover a educação integral das crianças com **qualidade socialmente referenciada**. A escola, aqui, assume o papel complementar e de ampliação da tarefa educativa da família e da comunidade, jamais substituindo o seu papel de educadora.

A educação integral de bebês e crianças pequenas, compromisso da família e da escola, passa por diversas dimensões: física, psicológica, intelectual e social. Cada uma delas desenvolve potencialidades humanas específicas e cria possibilidades para novas aprendizagens, conforme podemos observar no infográfico abaixo:



Aspecto Físico

Desenvolvimento das potencialidades físico-motoras, autoconhecimento, expressão de emoções, equilíbrio/deslocamento com segurança; cuidado nos aspectos biológicos como nutrição, crescimento, saúde/prevenção de doenças, segurança física/prevenção de acidentes, construção da identidade/imagem corporal.



Aspecto Psicológico

Desenvolvimento afetivo-emocional, estabelecimento de vínculos/relações que auxiliam na construção de uma auto-imagem positiva, atitudes positivas no convívio social, compreensão de si e do outro; alteridade; construção de uma identidade pessoal e social.



Aspecto Intelectual

Desenvolvimento dos recursos cognitivos para o pensamento, a elaboração, prospecção, atenção, memorização e apropriação da linguagem para uso racional e comunicacional em contexto de socialização e resolução de problemas.



Aspecto Social

Desenvolvimento das condições para o convívio social; para o respeito às diferenças; para perceber-se como membro de um grupo, comunidade, sociedade, ambiente; compreender-se como sujeito da história humana.

Garantias do direito fundamental das crianças pequenas à creche e à pré-escola

A concepção de criança e infância vem se transformando de acordo com as transformações sociais no seu tempo histórico. Assim, a ideia contemporânea de criança não considera apenas sua dimensão biológica, pré-definida por faixas etárias, mas engloba o enfoque histórico, cultural e social.

Partindo deste pressuposto, de que a criança é um ser histórico e social, a Constituição Federal de 1988, pela primeira vez na história da educação brasileira, garantiu o direito das crianças pequenas frequentarem creches e pré-escolas públicas. O artigo 208, inciso IV, afirma que: “o **dever do Estado** com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A educação infantil, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Do caráter assistencial no atendimento das crianças pequenas até chegarmos ao direito à educação infantil, as concepções de **creche e pré-escola** vêm sendo definidas historicamente. Segundo Kramer (2018):

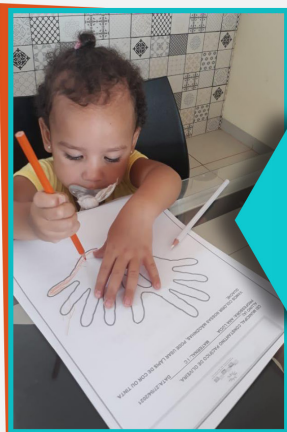


Creche e pré-escola, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 -, ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracteriza por uma atuação diária em (horário integral) e a pré-escola, por um funcionamento semelhante à escola, em (meio período). Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional (p.49).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), constituiu-se a Educação Infantil como um nível de ensino integrante da primeira etapa da Educação Básica, composta pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Assim, a Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), deve ser oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como **estabelecimentos educacionais** públicos ou privados que

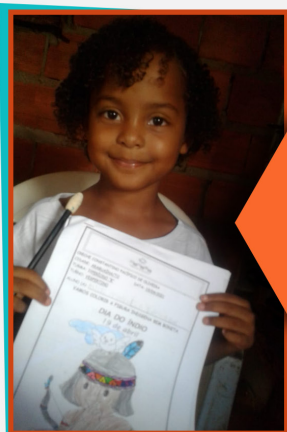
cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Por conseguinte, atualmente podemos dizer que:



Creche

É a etapa da Educação Infantil que se destina a cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas (grupo etário de 0 a 3 anos).



Pré-Escola

É a etapa da Educação Infantil cujo atendimento se destina à crianças pequenas (grupo etário de 4 a 5 anos e 11 meses).

Na esteira destas primeiras iniciativas de constituição legal da educação infantil no Brasil, e fruto de intensos debates acadêmicos e lutas políticas com participação de pesquisadores, movimentos sociais e políticos em defesa dos direitos das crianças, foi-se construindo ao longo das últimas décadas uma diversidade de textos acadêmico-científicos, documentos legais e normativos que orientam as políticas públicas para a oferta da educação infantil.

No quadro a seguir sintetizamos alguns dos marcos legais da educação infantil:

Quadro 1 - A Educação Infantil na legislação brasileira

- **Constituição Federal Brasileira, de 1988:** estabelece as crianças como sujeitos de direito, dentre eles o direito à educação (Artigo 227) e o atendimento em creche e pré-escola (Artigo 208).
- **Estatuto da Criança e do Adolescente:** publicada em 1990, com prerrogativas de respeito e proteção, e que assegura o direito à liberdade de crianças e adolescentes (Artigo 16), em destaque aos incisos II (opinião e expressão), III (crença e culto religioso), IV (brincar, praticar esportes e divertir-se), V (participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação) e VI (participar da vida política).
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n.º 9394/1996, a qual explicita o objetivo de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.
- **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, lançado em 1998:** aborda o respeito aos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
- **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, de 2006,** estabelece os padrões de qualidade a serem garantidos nas instituições de educação infantil.
- **Lei 11.274/2006** que estabelece o ensino fundamental de nove anos e assegura o financiamento à Educação Infantil.
- **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009:** orienta a estruturação pedagógica pautada em princípios Éticos, Políticos e Estéticos, bem como a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos.
- **Lei n.º 12.796/2013:** dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, avaliação na Educação Infantil sem o objetivo de promoção, incorporando-a à Educação Básica.
- **Plano Nacional de Educação, de 2014:** trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola (até 2016) reafirmando o texto constitucional e ampliação da oferta em creches em no mínimo 50% (2024);
- **Base Nacional Comum Curricular, de 2017:** esclarece e determina os direitos de aprendizagem e propõe a organização curricular por campos de experiências.

Organização curricular para a Educação Infantil: concretização do direito fundamental da criança e o papel das brincadeiras e interações



Fonte: QUINO, 1993.

A organização curricular da Educação Infantil foi, inicialmente, disposta pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), elaborado em 1998 e que integrou a série de documentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) publicados pelo Ministério da Educação (MEC), mas que não tiveram caráter obrigatório.

Depois, seguiu-se a produção das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI) em 1999, revista e ampliada pela Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009¹⁷, que reuniu princípios, fundamentos e procedimentos para orientar na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para esta etapa da educação, e teve caráter mandatório na organização dos currículos nas redes e sistemas de ensino/educação Brasil afora.

Enquanto o RCNEI assumiu um caráter prescritivo, apresentando-se como um currículo nacional, as DCNEI preservaram a autonomia das instituições escolares na construção dos seus currículos, não se furtando, contudo, de orientá-las na organização de propostas pedagógicas e curriculares que considerem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que tenham o **cuidar** e o **educar** como objetivos da educação infantil, que as **brincadeiras** infantis e as **interações** das crianças entre si, com os adultos e com o ambiente e os objetos, sejam os eixos estruturadores das práticas pedagógicas, e, ainda, que o currículo emergja da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06), devendo os mesmos estruturarem-se em eixos, centros ou campos de experiência.

As DCNEI focalizam as **interações** e **brincadeiras** como eixos estruturantes do currículo; propõem que os projetos político-pedagógicos se organizem por **princípios éticos, políticos e estéticos**; e que a prática pedagógica se articule em torno do **cuidar** e do **educar** as crianças pequenas.

¹⁷ As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram instituídas pela Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Amorim e Dias (2012, p. 131) “Mais de dez anos depois, o Brasil reafirmou a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais ao elaborar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) a partir da atual configuração da Educação Básica, após a publicação da legislação que ampliou a cobertura da educação obrigatória brasileira, e diante das discussões que permearam as Conferências Municipais e Estaduais, bem como a Conferência Nacional de Educação” (CONAE, 2010).

A defesa da autonomia das instituições de Educação Infantil na construção de suas propostas pedagógicas e curriculares é importante, diríamos essencial, para que não se perca de vista o contexto em que estão inseridas, quem é a criança, a classe social e as condições de vida dos familiares, as especificidades das infâncias, a formação dos seus profissionais e a infraestrutura da escola. Para Amorim e Dias (2012, p. 135):



considerar as especificidades institucionais, seus profissionais, a comunidade e, principalmente, as crianças (...) é imprescindível para que se possa garantir que as práticas educativas desenvolvidas com essas crianças se encaminhem na direção de lhes garantir uma educação de boa qualidade que lhes proporcionem desenvolverem-se de forma plena e integral.

As DCNEI propõem que a formação da criança seja abrangente, integral, holística, uma **formação omnilateral**, isto é, que desenvolva suas potencialidades nas diversas dimensões do ser humano. Essa perspectiva curricular das Diretrizes procura afastar-se dos tradicionais “enfoques preparatórios para a escolarização vindoura” (SANTOS, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, aprovada em 2017, atual **referência** para a organização curricular, ratifica estas concepções e definições orientadoras da organização dos currículos das instituições de educação infantil propostas pelas DCNEI.

A BNCC para a educação infantil, além de indicar os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições, estabelece **seis direitos de aprendizagem** que devem ser garantidos às crianças pequenas, quais sejam:



Nesta perspectiva, o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) ressalta que a **organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil** deve acontecer a partir da compreensão desses direitos, para então, definir seus objetivos, ações, espaços e tempos, de creches e pré-escolas. Para o alcance destes direitos, a BNCC estabelece **cinco campos de experiência** como eixos articuladores dos conhecimentos e **saberes fundamentais** a serem desenvolvidos pelas crianças:



Esses campos de experiências colocam, no centro do projeto educativo, as **crianças** e suas potencialidades humanas, suas **observações**, seus **questionamentos**, suas **investigações** e **explorações** do ambiente que a cerca, no contexto de suas **interações e brincadeiras**, que devem ser articuladas com as proposições de **atividades estruturadas** ou **livres**, planejadas pelos/as **professores/as**.

Interações e Brincadeiras



Como vimos, na Educação Infantil os eixos estruturantes do trabalho devem ser as **interações** e as **brincadeiras**.

Mas, por que as brincadeiras são centrais no currículo da educação infantil?

O **brincar** é uma importante forma de comunicação e socialização para as crianças, pois é por meio das brincadeiras que elas reproduzem seu cotidiano, expressam seus desejos, favorecendo a construção da autonomia e criatividade, conforme destaca Kishimoto (2010, p. 01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Existem diferentes tipos de brincadeiras (dirigidas, jogos simbólicos, jogos de regras, brincadeiras livres) e cabe ao professor selecionar e planejar atividades-guia¹⁸ adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando suas especificidades socioculturais e a qualidade das interações vivenciadas pelas crianças nos seus contextos de vida e no contexto da instituição de Educação Infantil.



Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Segundo Kishimoto (2010) as interações e brincadeiras ocorrem de forma dinâmica, em que interagir e brincar são a **linguagem da infância**. É nessas interações que as crianças estabelecem relações de convívio com outras crianças e adultos, em que elas aprendem a conviver no meio social e podem construir relações e apreender conceitos. Para Brites (2020):

¹⁸ Segundo propõe Saviani (2016, p.76), "para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos" (grifo nosso).



A brincadeira não serve apenas para entreter. Por meio dela, os pequenos “experimentam” o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções. Não é à toa, portanto, que o brincar é um direito de todas as crianças, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (p.197)

Nesse **momento de Pandemia da Covid-19**, o espaço das brincadeiras das crianças passou a ser somente a sua casa, portanto, cabe aos professores proporem **experiências significativas**, por meio de atividades livres e estruturadas, para que a família e suas crianças vivenciem momentos de interação por meio do brincar. Uma experiência é significativa quando provoca a reflexão e ação da criança e dos bebês, envolvendo tempo, espaços da casa, do quintal, as diferentes linguagens e objetos disponíveis no contexto cultural da criança.

No planejamento das atividades, sejam elas remotas ou híbridas, é necessário que o professor explore esses contextos com intencionalidade e proponha experiências que permitam às crianças desenvolverem-se plenamente.

Mas quais experiências, brincadeiras e interações são significativas para as nossas crianças nesse momento tão crítico e desafiador que enfrenta a humanidade? Você, professor/a, conhece suas crianças e seus contextos sócio culturais e afetivo-emocionais?

Vale ressaltar que na perspectiva da BNCC, o currículo da educação infantil não se estrutura por meio de conteúdos disciplinares, mas orienta que os conhecimentos das áreas de linguagem, matemática, ciências humanas e da natureza deverão estar contemplados em todos os campos de experiências da educação infantil, na forma de atividades que guiem as ações educativas e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Consideramos, que a BNCC constitui-se apenas como orientadora do planejamento curricular na educação infantil, não devendo ser tratado como um currículo. Ao contrário, deve ser objeto de reflexão coletiva e questionamentos por parte dos profissionais das instituições educacionais. Sobre tudo nesse

momento de Pandemia, **quais são as condições concretas para realização dos objetivos propostos, quais suas intencionalidades e quais recursos materiais e tecnológicos estão disponíveis?**

Deste modo, outras referências podem ser tomadas em consideração e os próprios campos de experiência, por exemplo, podem ser questionados: o que são experiências na infância? Quais experiências são as mais relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança? Os campos de experiência definidos pela Base abarcam os contextos socioculturais da diversidade da infância brasileira? Por que esses campos de experiência e objetivos de aprendizagem e não outros?

Organizar ou (re)organizar um currículo implica considerar a realidade e dirigir a ela um olhar crítico.

As reflexões e questionamentos suscitados neste primeiro Caderno deverão ser tema de nossas conversas e dos diálogos entre os professores/as da Educação Infantil ao longo da formação que agora iniciamos com a RCT.

Continuemos dialogando...

Um forte abraço, se cuidem e cuidem dos outros!



Fonte: Toda Mafalda, QUINO, 1993.

Referências

- AMORIM, Ana Luisa N.; DIAS, Adelaide A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.
- ANGOTTI, M. (Org.), **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**, Campinas: editora Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 05/09**, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.
- BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**. Editora Gente. Edição do Kindle, 2020.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.
- DE ANGELO, A. Que infância, para que criança? Nas sendas da história. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 02, p. 74-104, 2008.
- FRANCO, Márcia E. Wilk. **Compreendendo a infância**: como condição de criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2018.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KYSHOMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. In: I Seminário Nacional: **Currículo em movimento** – perspectivas atuais, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte, nov. 2010.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, Dec. 2017.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marsiglia,%20Ana%20Carolina/A%20pratica%20pedagogica%20historico-critica.pdf>. Acesso em 18 Fev. 2020.

OLIVEIRA, Z. (Org.), *A Criança e seu Desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PELOSO, Franciele Clara. *Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de vi-gotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social*. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro 2013. Disponível em 7816_5530_revisado (bruc.com.br). Acesso em 22/02/2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças*. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 34, e188125, 2018

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Disponível em . Acesso em: 10 de maio de 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associa-dos, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. revista. Campi-nas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacio-nal Comum Curricular*. movimento-revista de educação , n. 4, 9 ago. 2016.

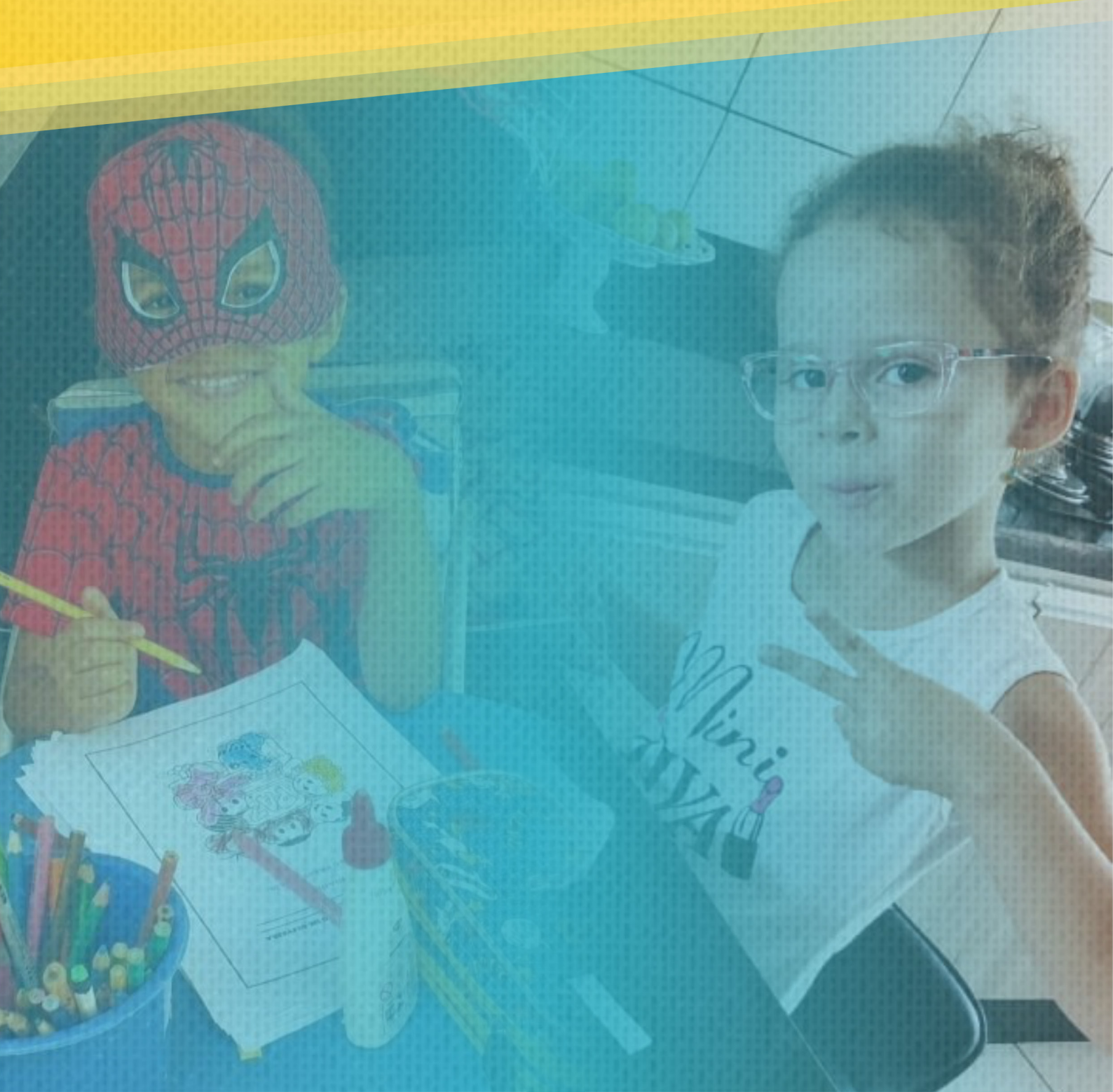
QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/toda-mafalda-em-portugues-quino.html>, acesso em 13/03/2021.

UNICEF. *Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil*. 2019. Disponível em Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil (unicef.org), acesso em 20 Fev. 2021.

UNICEF. *Covid-19: Número de crianças vivendo na pobreza pode aumentar em até 86 milhões até o final do ano*. Comunicado de Imprensa. Unicef/Brasil, 28 de maio de 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-numero-de-criancas-vi-vendo-na-pobreza-pode-aumentar-em-ate-86-milhoes>. Acesso em 13/03/2021.

ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

Natureza, finalidades e estratégias de (re)organização curricular



4. ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: NATUREZA, FINALIDADES E ESTRATÉGIA DE (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

José Carlos da Silveira Freire¹⁹

Ana Karlla Aires Nunes²⁰

Josélia Sampaio De Sousa²¹

Ana Carmen de Souza Santana²²

Luciana Pereira de Sousa²³

Maria do Rosário Dias Rodrigues²⁴

Rosemeri Birck²⁵

Introdução

Na introdução deste caderno pedagógico foi dito que a criação da escola justifica-se no acesso ao saber sistematizado, na aquisição do saber elaborado necessário e na constituição da humanidade de cada um de nós. O saber escolar origina-se do conhecimento científico que, ao confrontar-se com as práticas sociais dos indivíduos, converte-se naquilo que chamamos de currículo escolar.

19 Doutor em Educação -UFG. Professor e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, UFT. Formador de Currículo no âmbito do Programa Rede Colaboração Tocantins – RCT.

20 Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2011); Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Tocantins- Unitins / Educon (2003). Participação na Formação Pró - Letramento pela Universidade de Brasília - UNB (2009), Formação Pacto Nacional pela Alfabetização pela Universidade de Brasília (2013).

21 Pós-graduanda em Educação, Especialista em Educação Básica; Graduada em Pedagogia, Professora efetiva na rede pública de Araguaína- TO. Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

22 Doutora e Mestre em Educação, Pedagoga, Professora Adjunta- DE da Universidade Federal do Tocantins, no Curso de Pedagogia- Campus de Arraias, coordena o Laboratório Interdisciplinar de Multimídia, Tecnologia e Comunicação - LIMITIC.

23 Doutora e Mestre em Educação Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, Licenciada em Pedagogia. Professora adjunta na Universidade Federal do Tocantins- Campus de Arraias. Formadora da Rede de Colaboração Tocantins.

24 Pós-graduada em Psicopedagogia e em Docência do Ensino Superior (ITOP - 2008); Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi (FAFICH - 1994). Consultora educacional da Empresa Recriar Vida. Formadora na Rede Colaboração Tocantins – RCT.

25 Doutora em Artes (Unesp), docente e pesquisadora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema do Tocantins, Tocantins, Brasil.

Como sabemos, a Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - determina que a educação básica se destina à preparação para o trabalho e formação para a cidadania. Essa legislação delimita, ainda, o alcance do Ensino Fundamental à segunda etapa da educação básica obrigatória, que inicia aos 6 (seis) anos de idade e se estende até os 14 (quatorze) anos. Em seu artigo 32 define que o Ensino Fundamental deverá focar na formação básica do cidadão. Logo, sua estrutura curricular deve-se organizar em torno de conteúdos e atividades que proporcionem essa formação para a cidadania.

Entretanto, esta parte do Caderno Pedagógico 1 enfatizará a reorganização curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendidos dos 6 (seis) anos de idade até os 10 (dez) anos. Vejamos, então, como se reconfigura a organização dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito a sua natureza, fins e reorganização curricular determinada pela crise da pandemia da Covid-19.

O que é e para que serve o Ensino Fundamental?

O ingresso na educação básica inicia com a Educação Infantil. Após essa etapa de formação, que visa a socialização e desenvolvimento da criança mediante o cuidar e o educar, ela ingressa no Ensino Fundamental. Os estudiosos da área da educação atestam que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é marcada por rupturas que desequilibram a maneira como as crianças aprendem. Em parte, isso tem a ver com a organização curricular e pedagógica de cada etapa educativa. Situemos essa problemática.

Enquanto na Educação Infantil a aprendizagem orienta-se por atividades de interação e brincadeiras, no Ensino Fundamental as atividades organizam-se em torno de conteúdos de ensino que visam a aquisição de competências e habilidades com foco na avaliação de desempenho. Planejar adequadamente essa transição é necessário no sentido de garantir a continuidade das aprendizagens. Dentre as estratégias de planejamento, recomenda-se conhecer como se deu o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, construir uma relação de respeito e confiança, bem como ajustar o plano de ensino ao nível cognitivo da criança para alcançar os objetivos de ensino nesta nova etapa da formação educativa.

Como se percebe, o acesso das crianças ao Ensino Fundamental desafia nossa capacidade de pensar e organizar as atividades de ensino, ou seja, precisamos ajustar nossa didática, a nossa maneira de ensinar e de realizar a gestão da aprendizagem a fim de que as crianças efetivem sua trajetória escolar com êxito. Vejamos agora o que considerar nessa tarefa de reorganização das atividades curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica adotamos a noção de currículo estabelecida nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Fundamental

O CURRÍCULO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

(Resolução N° 7, De 14 De Dezembro de 2010)

Art. 9º O **currículo** do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como 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. (grifos nossos)

Organizar o currículo nessa perspectiva implica repensar a organização do tempo e do espaço a fim de garantir a apropriação dos conteúdos de ensino. O cenário da pandemia impõe aos profissionais de educação diferentes desafios e estratégias pedagógicas, dentre eles, a definição **do que ensinar e como ensinar**, considerando para **quem** e em **quais condições ensinar**. A seleção e organização de conhecimentos, objetivos de ensino e aprendizagem, de habilidades e expectativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem tarefa necessária a fim de garantir o direito fundamental das crianças à educação.

Diante do prolongamento do período de suspensão das aulas presenciais neste ano letivo de 2021 e, considerando as recomendações da Resolução CNE/CP N° 2 de 10/12/2020 e a Resolução CEE/TO N° 154, de 17 de junho de 2020, que orientam a oferta do processo educativo no período de crise pandêmica, apresentamos a proposta de reorganização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como base os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.


Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para reorganização curricular

A reorganização curricular proposta pela Rede ColaborAção Tocantins está fundamentada na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que entende a educação em seu movimento histórico e compromisso com a transformação da sociedade. É uma pedagogia enraizada na realidade escolar e que defende a especificidade da escola como o locus da produção e transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, historicamente elaborado pela humanidade (SAVIANI, 2013).

Segundo Saviani (2013, p.13)

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles **se tornem humanos** e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das **formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (grifo nosso)

O Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) é uma etapa importante e significativa para a formação da criança e o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, pois ao longo dessa etapa formativa ela vivencia inúmeras mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, bem como a transição para a adolescência e seu ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental.



"A finalidade da educação escolar é a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos(as) estudantes." (ASBAHR, 2018)

Nessa fase da Educação Básica, as crianças se desenvolvem por meio da apreensão da cultura, do modo como se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo, mas sobretudo com a assimilação dos conhecimentos sistematizados por meio da aprendizagem de conhecimentos científicos que possibilitem o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada do mundo, superando as concepções do senso-comum, presentes na vida cotidiana, e avançando em novas aprendizagens que servirão de base para seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo e suas vivências para além dos muros da escola.

Nessa perspectiva, o **professor** deve planejar o ensino, de modo a que as crianças possam ter uma variedade de experiências novas que envolvam a aprendizagem de saberes sistematizados, por meio de atividades que guiem suas observações e argumentações, internalizem conceitos e sustentem suas incessantes descobertas, pois conforme Saviani “para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso **aprender**, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2020, p. 63).

Neste sentido, é essencial que o professor conheça o contexto familiar, social e cultural da criança, fortaleça a sua capacidade de interação e estimule sua memória voluntária, concentração e pensamento abstrato, criativo, lógico, crítico e afetivo. Sobretudo, nesse período de pandemia, a família tem papel inquestionável para a discussão e composição do currículo construído e vivenciado pela escola.

Com base nesses fundamentos, a **organização curricular** nos anos iniciais do Ensino Fundamental se articulam em torno do processo de ensino e aprendizagem dos **conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e da corporeidade que possibilitem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, psicomotoras, afetivas e sociais das crianças**. Esse processo de organização curricular supõe que sejam ensinados os conhecimentos ligados à linguagem oral e escrita, à matemática, às ciências da natureza e da sociedade, à educação física e artística, possibilitando ao destinatário desse ensino o desenvolvimento da **autonomia, do pensamento complexo e a compreensão** da sua prática social mais ampla.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos:

Art.30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p. 137)

As orientações curriculares atuais, Diretrizes Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), indicam que é no primeiro ciclo (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que as crianças sejam alfabetizadas. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nessa etapa. Logo, é preciso que os estudantes conheçam a estrutura da linguagem e a instrumentalidade da escrita e da leitura – processos que possibilitam a alfabetização, ou seja, que consigam “codificar e decodificar” os sons e usos da linguagem.

Outro aspecto que precisa ser objeto de reflexão, consiste no trabalho pedagógico que deve ser realizado no final desta etapa de ensino. No segundo ciclo (3º ao 5º ano) direciona o foco à ortografia e suas complexidades e se estende para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No quinto ano escolar deve haver maior atenção no tratamento dos conteúdos de cada área do conhecimento, de modo a assegurar a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e preparação para os anos finais do ensino fundamental.

Vejamos algumas considerações sobre o trabalho pedagógico no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.



Orientações metodológicas para a organização do trabalho pedagógico do ensino fundamental na pandemia

A formação humana constitui a finalidade do trabalho pedagógico na educação básica. Sua conquista depende da aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber sistematizado. Ora, o saber elaborado provém da cultura letrada, o que supõe como exigência o domínio da norma culta da língua portuguesa e demais ciências.

Nesta perspectiva, a ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ter como **atividade-guia o estudo**, ou seja, o processo de aprendizagem de novos conhecimentos, por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores como **pensar, falar, refletir, memorizar, organizar, categorizar, generalizar** dentre outras, conforme assinalam Vygotsky, Luria e Elkonin em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano (ASBAHR, 2018)

No contexto da crise da pandemia do covid-19 essa tarefa constitui um desafio para professores e crianças. A fim de minimizar os efeitos nas aprendizagens, do fechamento das escolas, as redes/sistemas de ensino têm adotado diferentes estratégias: **ensino remoto e ensino híbrido em aulas presenciais**. Vale ressaltar que o ensino remoto resume-se, na maioria dos casos, ao envio de tarefas escolares, no formato de material impresso, com reduzido trabalho de acompanhamento e avaliação.

O uso de plataformas digitais tem priorizado a realização de aulas síncronas, mas sem muita efetividade, pois a maioria dos alunos não dispõe de equipamentos e acesso adequado ao sinal de Internet. O professor, por sua vez, também não dispõe de infraestrutura adequada para o trabalho remoto em sua residência. O uso de recursos tecnológicos tem apontado para uma série de desafios em torno da conectividade às redes de Internet, sem nos esquecermos que o acesso e formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – DICA, por parte dos professores, surgem como caminhos necessários para o estímulo e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.



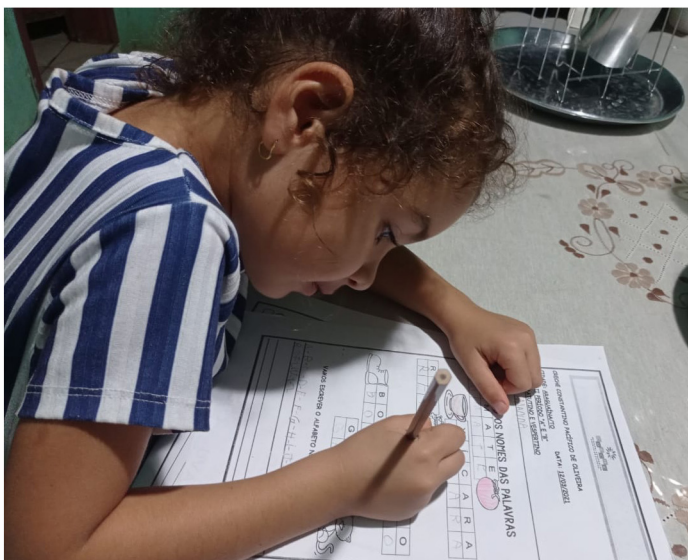
Outra estratégia adotada pelas redes e sistemas de educação tem sido a de fortalecer o vínculo com as crianças por meio de aplicativos como *WhatsApp*. O trabalho cooperativo com a família constitui-se um desafio neste contexto do ensino remoto e/ou híbrido. Significa reforçar a necessidade de construir vínculos para que ocorra interação e feedback dos professores às crianças e responsáveis por estas.

Alem disso, o trabalho de formação com as crianças, no Ensino Fundamental, deve superar a concepção estreita de alfabetização da BNCC. Ao reduzir a alfabetização à escrita, esse documento empobrece o processo de aquisição da língua ao código escrito. Senão vejamos. Para a BNCC (1997) alfabetizar é:

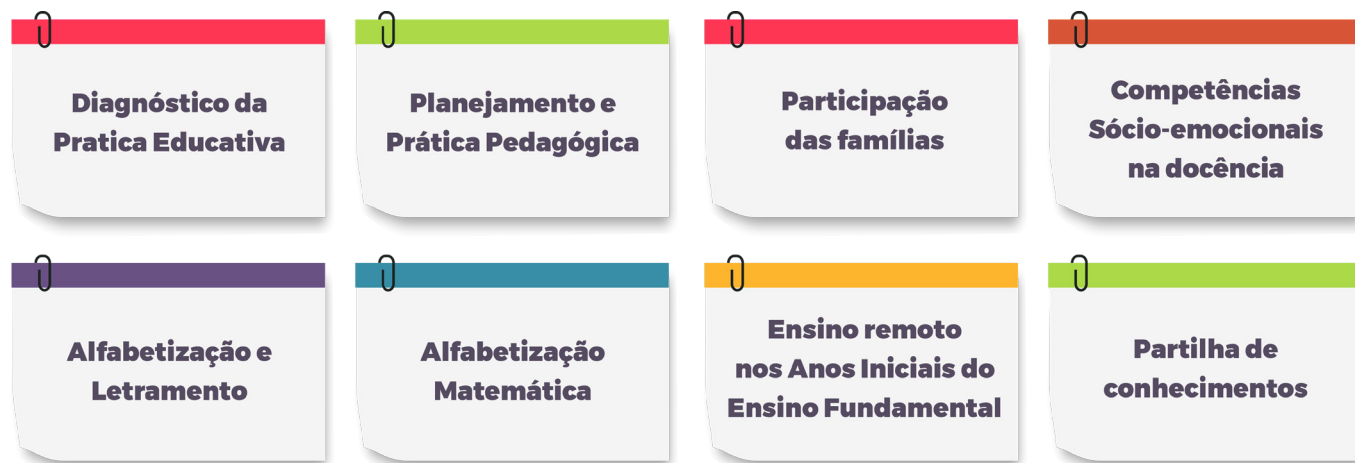
Conhecer a 'mecânica' ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

Ou seja, na BNCC a alfabetização privilegia a dimensão linguística, às propriedades fonológicas, em detrimento dos aspectos morfológicos, semânticos e culturais da língua escrita. Isso configura uma perspectiva de separação entre alfabetização e letramento. Ao enfatizar a consciência fonológica, a BNCC retira das crianças, o direito de apropriar-se das culturas do escrito, compreendidas como produção de linguagem pelos sujeitos (ZEN, 2018).

Na perspectiva de articular processo de alfabetização e letramento o Projeto de Formação Pedagógica da RCT busca contemplar as necessidades de formação científica e pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos. No Módulo do Diagnóstico, desse projeto, iremos colher informações para delinear os temas a serem tratados nos encontros síncronos e assíncronos dos encontros de formação.



Entretanto, a RCT sugere, como ponto de partida, alguns temas ligados a Organização do Trabalho Pedagógico:



Considerando a centralidade do papel docente na formação escolar dos alunos, compreendemos que o Curso de Formação Pedagógica precisa refletir sobre as seguintes questões:

O que é ser professor-alfabetizador no ensino fundamental?

Quais saberes e conhecimentos servem como referência para o trabalho pedagógico?

Quais estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas para a concretização dos objetivos de aprendizagem?

Refletir sobre esses questionamentos auxilia no processo de reorganização curricular, pois aponta para os elementos nucleares do currículo e do processo educativo. Vale ressaltar que neste contexto de pandemia todos nós estamos comprometidos com o cuidado com a vida. Concordamos com Severino (2017) ao afirmar que todas as profissões e todos os conhecimentos, técnicas e valores nelas implicados têm a ver com o cuidado com a vida humana. O conhecimento emerge como estratégia da vida e que nasce embutido em nossas práticas.

Nessa perspectiva, o eixo fundamental da reorganização curricular deverá ser **o cuidado com a vida**, como dimensão constitutiva da formação humana. A construção da nossa humanidade é sempre um projeto inconcluso, em especial num contexto social marcado por desigualdades oriundas da dominação e exploração da sociedade burguesa, regida pela lógica do capital.

As ações de formação continuada almejadas neste projeto da RCT consideram o professor como intelectual crítico e agente de transformação social. Nesse sentido, a formação de uma consciência crítica requer:

Ser capaz de compreender as contradições do desenvolvimento socioeconômico e das relações de forças políticas que atuam nesta sociedade; e criativo, isto é, ser capaz de superar o senso comum, presente no processo de desorganização do indivíduo e dos grupos subalternos, impossibilitando-os de compreender as suas próprias identidades (PLATT, 2009, p. 13).

No âmbito das decisões estritamente pedagógicas **do que ensinar e como ensinar, conteúdo e forma** se apresentam indissociáveis. Escolher um conteúdo e suas respectivas propostas de transmissão-apropriação não se constitui numa tarefa meramente técnica, mas sobretudo, num compromisso educativo, de cunho ético e político. Visto dessa maneira, a tarefa de selecionar e organizar conteúdos escolares para o contexto da pandemia, impõe-se em uma das decisões mais importantes do planejamento e da prática de educação escolar. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o critério **“para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano”** (DUARTE, 2016, p. 95, grifos nossos). Isso posto, passamos a apresentar alguns critérios de seleção e organização de habilidades e conhecimentos como sugestão para orientar o planejamento de ensino nas redes e sistemas de educação e ensino.

Procedimentos e critérios para seleção e organização do processo ensino e aprendizagem

Como garantir o direito à educação a nossas crianças, considerando suas singularidades e especificidades? Destarte é fundamental identificar qual seria o **conteúdo escolar** a ser garantido às crianças e **quais as habilidades prioritárias** possíveis de serem desenvolvidas no atual contexto pandêmico.

Sugere-se que, por meio de uma relação dialógica entre Professores, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores da RCT as escolas articulem e planejem suas ações educativas, priorizando o cuidado com a vida e a garantia das aprendizagens das crianças. De tal forma, elencamos algumas ações que podem ser desenvolvidas pelos professores e toda equipe escolar:

- 1. Escuta:** Ouvir as famílias e alunos por meio de mecanismo sistematizado e constante, quanto ao desenvolvimento das ações educacionais durante todo o período de crise;
- 2. Diagnóstico:** Identificar as condições de estudo de cada aluno, por meio do diagnóstico, a fim de conhecer quais as condições que o aluno dispõe para a aprendizagem – local de estudo, material, acompanhamento, tempo disponível para as aulas e atividades remotas, recursos tecnológicos e ainda os fatores sócioeconômicos e culturais que fazem a realidade do aluno;
- 3. Análise Situacional:** Avaliar os níveis de aprendizagem e conhecimento dos alunos alcançados em 2020 para, a partir dos seus resultados, estabelecer cenários diferentes, diagnósticos de aprendizagem de atendimento àqueles que requerem atenção distinta, preparando conteúdos e abordagens específicas;
- 4. Reorganização:** Analisar os resultados do diagnóstico e da avaliação e planejar atividades de estudo orientadas para o alcance da aprendizagem dos alunos a partir da realidade, da diversidade e das desigualdades evidenciadas;
5. Selecionar e organizar as habilidades e conhecimentos prioritários dos Componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, articulando-os aos demais componentes curriculares – Arte, Educação Física, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso – a partir de uma perspectiva inter/multidisciplinar.
- 6. Currículo:** Considerar, na seleção e organização do ensino, o formato da oferta educacional. Há habilidades possíveis e viáveis para o ensino remoto e há habilidades mais adequadas para serem desenvolvidas no ensino híbrido.

A reorganização curricular aqui proposta não emerge diretamente da BNCC/DCT, mas resulta do conhecimento sistemático da realidade da escola, da família, da comunidade, do contexto sociocultural e da seleção dos conhecimentos necessários à aprendizagem dos alunos. A BNCC dimensiona uma parte dos conhecimentos elaborados em habilidades, objeto de conhecimento, conteúdos num formato fixo e inerte; à escola cabe o papel de dar a dinamicidade necessária, por meio da articulação entre as diretrizes oficiais e a realidade escolar.

Nesse sentido, selecionar os conhecimentos e as habilidades indispensáveis e possíveis, viáveis de serem trabalhadas considerando o atual contexto, é responsabilidade da escola, que deverá identificar os objetivos possíveis de serem alcançados, por meio da metodologia, instrumentos e recursos que a escola e o aluno dispõem. Não adianta estabelecer um currículo descontextualizado, em que constem todas as habilidades propostas nas orientações oficiais, se não há meios de socialização, mecanismos, recursos ou metodologias para que elas sejam desenvolvidas pelos alunos.

Para tanto, a escola deve elencar critérios para seleção e organização dos conhecimentos para a reorganização curricular, dentre os quais apontamos os seguintes (LOPES, 2003):

- **O caráter científico e sistemático do conhecimento:** trabalhar conceitos, fatos, ideias, métodos, conhecimentos básicos que os alunos necessitam dominar;
- **A acessibilidade:** compatibilizar os conteúdos com o nível de preparo e desenvolvimento cognitivo das crianças e das condições práticas para realizar as atividades propostas, dosando os conteúdos de modo que possam ser assimilados pelo aluno;
- **A sistematicidade do ensino:** selecionar e organizar conteúdos que tenham uma ordenação numa sequência lógica; planejar sequências didáticas de um mesmo conteúdo com diferentes níveis de dificuldades, coerentes com o tempo e recursos disponíveis;
- **A relação entre teoria e prática:** problematizar a prática social dos educandos, tomando-a como ponto de partida e de chegada do conhecimento a ser aprendido. Levar em consideração as vivências comunitárias das crianças e o que pode ser utilizado de seu contexto para o ensino e aprendizagem dos conteúdos e habilidades.

- **A interdisciplinaridade e multidisciplinaridade:** estabelecer as interrelações entre os conteúdos/temas de outras disciplinas/áreas do conhecimento; conteúdos de outras disciplinas que podem ser trabalhados em conjunto e contribuem para a formação de conceitos e habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança.

Esses critérios servem como referências iniciais para o trabalho de seleção e reorganização curricular. A equipe escolar, em seu planejamento participativo e dialógico, poderá construir outros critérios, igualmente essenciais ou complementares, para a definição de sua ação pedagógica e alcance dos objetivos e finalidades específicas da escola, que é garantir o direito à educação e à aprendizagem das crianças.

Nos cadernos posteriores, trataremos do processo ensino e aprendizagem, do planejamento, acompanhamento e avaliação.

Bons estudos!

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. Bauru, SP: EAD, 2018. Disponível em <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/72/Atividade%20de%20Estudo%20-%20curr%C3%ADculo.pdf>, Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB . Resolução CNE/CP 2/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de dezembro de 2020, Seção 1, pp. 52-55.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>, Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 09 abr. 2021.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-37.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EM REDE, A. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (13), 185-201.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDIN. Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN. Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: SP: Edições Loyola. s.d.

LOPES, Maria Inácia. Critérios para seleção de conteúdos. Anais do I Edipe. GT/9. Goiânia – GO, 2003. Disponível em <http://cepedgoias.com.br/edipe/Iedipe/Gt9/18-criterios.htm>

MENESES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima; FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives? **Anais. XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf >, acesso em 04/03/2021.

PLATT, Adreana Dulcina (Org.). Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão. 1ª ed. Curitiba: Ed. CRV, 2009.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” re-

moto". **Universidade e sociedade**, 67. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf Acesso em 03 mar 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. revista. Campinas, Autores Associados, 2013

SACRISTAN, J. Gimeno & PEREZ GOMES. A .I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SEDUC-PE. Currículo de Pernambuco – Educação Infantil. Secretaria de Educação e Esportes & União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife- PE. 2019.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/To Nº 154, De 17 De Junho De 2020. **Diário oficial do Estado**, nº 5.641, de 13 de julho de 2020.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



5. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleivane Peres dos Reis²⁶

Elaine Aires Nunes²⁷

Eleny Silva Barbosa²⁸

Leticia Brito de Oliveira Suarte²⁹

Liz Adriana Santos Martins³⁰

Rita de Cássia Carvalho do Amaral³¹

Rodson Layne Luiz Barbosa³²

Rosimeire Aparecida Rodrigues³³

Considerações Iniciais

"Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força".
(Gramsci)

26 Doutora em Educação. Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Palmas e analista ministerial especializada em Educação do Ministério Público do Estado do Tocantins. Formadora do Bloco I da Rede Colaboração Tocantins – RCT.

27 Graduada em Letras, Especialista em Gestão Pública Municipal, Gestão da Educação Municipal e Educação Escolar do Campo,, Mestranda em Educação. Membro do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED-UFT); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPEFAZE-UFT), coordenadora pedagógica do Bloco III na Rede Colaboração Tocantins – RCT.

28 Mestre em Ciências do Ambiente, Especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Ciências e Educação Escolar do Campo, Agricultura Familiar e Envolvimento Social no Tocantins.; Graduada em Ciências Biológicas, É efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

29 Mestranda em Educação, Especialista em Psicopedagogia, Graduada em Pedagogia, Assessora de Currículo do Ensino Fundamental e Médio na Diretoria Regional de Educação de Arraias. É professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

30 Mestranda em Educação, Especialista em Psicopedagogia, Graduada em Pedagogia, Assessora de Currículo do Ensino Fundamental e Médio na Diretoria Regional de Educação de Arraias. É professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado do Tocantins. Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

31 Pós- graduação em Gestão Educacional e em Matemática e Física Graduada em Licenciatura Plena em Matemática, Servidora pública da Rede Municipal de Educação de Araguaína – TO, Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

32 Especialista em Geografia, Graduado em Geografia, Formador da Rede Colaboração Tocantins.

33 Doutora em Educação Ciências e Matemática , Mestre em Mídia e Conhecimento ,Especialização em Matemática, Graduação em Ciências - Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins no curso de Pedagogia Campus/Arraias. Formadora da Rede Colaboração Tocantins.

Aprender a ler, escrever e contar e compreender o mundo natural e social constituem pré-requisitos para a inserção no mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Para Saviani, (2003), o saber é um meio de produção que é sistematizado na escola com a intenção de formar um ser humano dotado de instrumentos para incorporar os conhecimentos como força produtiva.

Na formação docente a aprendizagem, da e para a docência e o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais exige a valorização e aquisição de fundamentos teóricos e pedagógicos que permitam efetiva participação na sociedade como cidadão.

No ensejo de discutir a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, pretende-se neste tópico do Caderno Pedagógico da RCT: Contribuir com a formação de professores, promovendo uma visão crítica sobre a prática docente, viabilizando o aperfeiçoamento teórico, pedagógico-metodológico, ético e político desses profissionais, suscitando questões relacionadas à necessidade de se repensar o aprender e o fazer docente diante dos desafios e restrições envolvendo o contexto da pandemia do Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da análise das definições da Base Nacional Curricular Comum - BNCC quanto ao conjunto de normas de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, também expressas no Documento Curricular do Tocantins-DCT, serão traçadas propostas para orientar as equipes pedagógicas das escolas das redes/sistemas municipais, para a (re)organização dos currículos escolares em virtude do cenário pedagógico que originou-se da situação de pandemia.

Tomando como referência a BNCC, o DCT traz competências básicas e temas contemporâneos, organizados por componente curricular, conforme as áreas de conhecimento. Cada área apresenta um conjunto de competências específicas, habilidades e objetos de conhecimentos inerentes a cada componente curricular. Repensar a articulação deste documento, correlacionando as habilidades, os objetos de conhecimento ao desenvolvimento do pensamento histórico-crítico é o propósito deste trabalho.

Compete às unidades escolares, redes/sistemas municipais de educação, proceder a reorganização curricular através da reestruturação do Projeto Político Pedagógico, da realização de avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos e do plano de reposição para desenvolvimento das habilidades e objetivos de aprendizagem, tomando como base o Caderno Pedagógico da RCT (2020).

Assim, com o objetivo de contribuir para a compreensão e construção de uma prática pedagógica unitária e coerente, fundamentada em sua perspectiva teórico-metodológica que também caminha neste sentido, e considerando que nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido a necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização e especialização dos conhecimentos, tendo que lidar, inclusive, com número maior de professores, a RCT organizou a formação de professores e coordenadores pedagógicos, pautando seu planejamento nas necessidades decorrentes do atual contexto da Pandemia da COVID-19 e nas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando a necessária Reorganização Curricular e, a partir do Diagnóstico da Situação Pedagógica, orienta-se conhecer as habilidades propostas nos documentos orientadores (BNCC e DCT)³⁴, especialmente aquelas que emanam a possibilidade de serem exploradas no formato de ensino remoto e híbrido, indispensáveis de serem desenvolvidas neste período pandêmico, avaliadas como essenciais, considerando as aprendizagens alcançadas em 2020. Neste íterim, o planejamento das atividades de 2021, precisa pautar-se na imprescindibilidade da abordagem dos conteúdos e habilidades pouco ou não explorados no ano anterior, que são pré-requisitos para a sistematização de conhecimentos e prever metodologias que favoreçam tanto o domínio dos recursos, o conhecimento pedagógico dos objetos pelo professor quanto as condições de acesso ao conhecimento e recursos pelos alunos e organização das famílias.

Nessa direção, a formação em foco, visa possibilitar o acesso e a socialização dos conhecimentos produzidos coletivamente e acumulados historicamente, contribuindo para a compreensão da sociedade e do mundo existente. Considera-se que, para alcançar esses objetivos há que se superar o espontaneísmo e levar a cabo um trabalho intencional, planejado, organizado, contínuo e sistematizado, tanto na escola como para além dela.

34 **BNCC** - Base Nacional Curricular Comum.
DCT - Documento Curricular do Tocantins.

Portanto, a formação, ao promover discussões e reflexões construídas no desenvolvimento humano nos mais diversos contextos para o uso do conhecimento, impulsionam a proposição de inovações e (trans)formações nas práticas pedagógicas, como também, novos conhecimentos sobre a atuação do professor diante da atual realidade.

Conhecimento como prática social

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, duas se destacam: despertar o interesse do aluno para o conteúdo curricular e contextualizar o conteúdo com a prática social e suas experiências, desafio este ampliado nesse contexto de pandemia.

Para tanto, o professor precisa compreender o conhecimento como prática social, ou seja, entender que o processo pedagógico requer o conhecimento que o aluno traz consigo para a escola. Daí, compete à escola desafiar e mobilizá-lo para percorrer o caminho **do conhecimento de senso comum para o conhecimento científico**, propor a articulação da vivência familiar, comunitária com o conhecimento científico e estabelecer assim uma relação crítica e reflexiva, articulando dessa forma a vivência que já traz com o conhecimento científico.

A apropriação do conhecimento científico pelos alunos, aquele conhecimento descrito e apontado pelas diretrizes curriculares e vigentes no contexto escolar, relacionando-os com os conhecimentos que estes já possuem, sem limitá-los a apenas esses saberes, é um dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, considera-se como função primordial da escola proceder à sistematização e mediação desses conhecimentos científicos.



Depreende-se dessa concepção pedagógica que os conhecimentos escolares constituem-se como o conjunto de conhecimentos que professores e gestores escolares selecionam e sobre eles trabalham com a finalidade de torná-los viáveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação integral do aluno. Para isso, o processo didático-metodológico precisa desenvolver o conhecimento a partir de práticas sociais nas diferentes áreas, transformando-se em conhecimento escolar.

Ao adentrarem a escola, os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares, ou seja, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, trazem embutidos aspectos moral e político que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, envolvem a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Assim, a ciência que a escola ensina relaciona-se diretamente com o exercício da cidadania que nela se expressa, visando a conformação dos sujeitos ou o seu movimento de emancipação como ser humano. Daí que o conjunto de conhecimentos que a escola ensina está impregnado de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, a participação política e social, entre outros.

No intuito de viabilizar a apropriação do conhecimento, faz-se necessário ressaltar que, diante do momento atual imposto pela crise pandêmica Covid-19, as ações educacionais precisam considerar questões relevantes sobre a efetividade das práticas e das mudanças na rotina dos gestores, professores e alunos. Nesse sentido, considerar a possibilidade de reflexos em relação a lacunas no processo de ensino e de aprendizagem diante das desigualdades sociais, em especial no âmbito do acesso às tecnologias e no acompanhamento pedagógico, evidenciando a essencialidade dos profissionais da educação (SAE, 2020).

Portanto, evidencia-se a importância da formação continuada dos professores em relação ao atual cenário, fortalecendo aspectos profissionais e pessoais a partir das exigências do processo educativo nesse contexto pandêmico e, para isso, o processo formativo contribui com o apoio e acompanhamento no âmbito pedagógico-metodológico frente ao uso das tecnologias adequadas à realidade das escolas da Educação Básica.

Diretrizes formativas para a prática docente nos anos finais do ensino fundamental

A formação promovida pela RCT para professores e coordenadores pedagógicos das redes/sistemas municipais de ensino ampara-se nas normas e legislações que tratam da educação básica de modo geral, e também naquelas decorrentes do contexto da Pandemia da COVID-19, elencadas no texto introdutório deste caderno.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o processo formativo parte de reflexões teórico-práticas que buscam fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, a partir das seguintes diretrizes:

Compreensão da relevância da apropriação de competências e habilidades de forma integralizada para o ensino na Educação Básica

Reconhecimento das competências referentes ao domínio pedagógico (didático/disciplina/conteúdo) na formação da identidade profissional e valorização da produção do aluno

Desenvolvimento da capacidade de interagir, comunicar, colaborar, compartilhar na busca da proatividade

Promoção do pensamento e da postura investigativa tendo a pesquisa como elemento essencial na formação docente e discente

Fomento ao compromisso profissional para uma sociedade democrática com justiça e solidariedade

Articulação de ações de gestão pedagógica para a formação integral dos sujeitos, de forma espiral ascendente

Desenvolvimento de valores éticos, políticos e estéticos sobre a função social da educação

Desenvolvimento das propostas de ensino priorizando o currículo de forma plural e diversificada nas práticas pedagógicas

Estímulo à aprendizagem a partir de situações contextualizadas nos âmbitos interdisciplinares e/ou transdisciplinares numa perspectiva dialética

Reconhecimento da função social da escola e o papel do educador diante das novas exigências contemporâneas

Reflexões necessárias sobre Interdisciplinaridade

O processo formativo na perspectiva dialética envolve um olhar atento sobre um trabalho direcionado à busca da superação da fragmentação das disciplinas de modo a estabelecer relações entre a teoria e a prática. Nesse sentido, promove-se a reestruturação da realidade no desenvolvimento do pensamento a partir do contexto social, e isso exige uma rearticulação de um “projeto teórico-prático” que fortaleça a constituição do conhecimento das partes e do todo de modo recíproco (ORSO, 2003).

A prática docente, com base na interdisciplinaridade, quando estruturada, envolve concepções conceituais, aspectos teóricos e metodológicos, tendo como objeto a transformação da realidade e o desenvolvimento cognitivo, considerando no processo a organização das diversas disciplinas capaz de ampliar e flexibilizar a construção e produção do conhecimento com criatividade e criticidade.

Diante disso, professor e aluno podem desenvolver a capacidade de compreensão e ultrapassar os limites de cada disciplina num trabalho multidisciplinar a partir de uma visão ampliada do conhecimento em sua totalidade para que a “visão sincrética fragmentada” seja redirecionada para uma “visão sintética holística” na produção dos diversos conhecimentos.

Nesse sentido, a formação pode contribuir com a condução do processo de aprendizagem para aprimorar os conhecimentos já apropriados e nortear o trabalho do professor, a partir de ações que viabilizem a ampliação de competências e habilidades sistematizadas em prol do desenvolvimento da cognição (pensar), da afetividade (ser) e psicomotores (agir) no sentido de promover a capacidade de tomar decisões de forma crítica (SAVIANI, 2013).

A formação crítica, a partir do contexto histórico vivenciado e experienciado, exige das instituições formadoras um trabalho voltado à consciência das questões emergentes da contemporaneidade de forma multidimensional. Para isso, faz-se necessário reconhecer o caráter dialógico das práticas pedagógicas - a partir da realidade social - de modo não fragmentado nem limitado, mas totalitário promovendo as relações entre as diferentes dimensões do conhecimento (FRIGOTTO, 2008),



Destarte, a prática pedagógica deve sustentar-se na (re)elaboração do conhecimento nos diversos contextos de estudo em um âmbito coletivo, de modo que as disciplinas e as áreas de conhecimento articulem as habilidades a serem desenvolvidas, possibilidades de trocas e complementaridade, visando a relação dialógica do currículo, com valorização das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o planejamento conjunto, participativo e integrado é fundamental para o alcance do conhecimento.

Para a compreensão acerca das interações entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares é fundamental que os professores tenham o domínio das disciplinas e do conhecimento pedagógico dos conteúdos, para relacioná-los com outras áreas e ter argumentos para propor a investigação dos problemas da realidade social, visando a aprendizagem mútua, a integração não justaposta dos conhecimentos culturais-cognitivos e pedagógico-didático, garantindo o pedagógico-curricular (SAVIANI, 1997).

Diagnóstico Situacional e Avaliação Diagnóstica

Diante da realidade da Pandemia do Covid 19, há que se garantir a realização de **avaliação diagnóstica** (2020/2021) para identificar a realidade em que os estudantes desta etapa de ensino (anos finais do EF) se encontram quanto ao domínio das habilidades esperadas em cada componente curricular por área de conhecimento.

Reconhecendo que a BNCC/DCT apresenta um conjunto de habilidades, a serem desenvolvidas pelos estudantes, faz-se necessário compreender como elas estão estruturadas, como organizá-las de acordo com a realidade, a partir das necessidades individuais e coletivas para maior compreensão de mundo, autonomia e tomada de decisão.

A partir do **Diagnóstico Situacional e da Avaliação Diagnóstica**, realizados pelos professores de forma coletiva e colaborativa, será possível estabelecer uma linha de seleção dos objetos de conhecimento a serem trabalhados e também das habilidades viáveis, observadas a contextualização da abordagem (remota, presencial ou híbrida), sua relevância social, a sua contemporaneidade, a sua adequação às possibilidades sócio-cognitivas do estudante diante de sua realidade.

Considerando que, diante a realidade da pandemia da Covid-19, não é possível desenvolver todas as habilidades presentes no DCT, para tanto há que se

garantir a realização de **avaliação diagnóstica** referente ao que foi proposto para 2020, com vista a identificar a realidade em que os estudantes desta etapa de ensino, anos finais do Ensino Fundamental, encontram-se quanto ao domínio das habilidades esperadas de cada componente curricular por área de conhecimento.

De tal forma, evidencia-se a necessidade de a escola planejar a partir do diagnóstico e da avaliação e apontar habilidades indispensáveis, viáveis, possíveis de serem exploradas no atual contexto – social, sanitário, econômico, tecnológico e possíveis de serem apreendidas por meio do ensino remoto ou híbrido, considerado o isolamento dos alunos, as formas de interação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família.

Deste modo, orienta-se promover a integração entre habilidades das unidades temáticas, como também das habilidades inseridas em outros componentes curriculares, acrescentando ou incorporando ainda temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (BRASIL, 2017).

De forma coletiva, os professores de cada escola podem analisar as **habilidades** propostas no DCT e chegar a um consenso acerca daquelas consideradas **viáveis de serem desenvolvidas**, observando especialmente sua relevância científica e social.

Viável

A palavra viável, vem do Latim VIABILIS, que significa “passível de ser atravessado, percorrido”, de VIA, “caminho, estrada”. Neste trabalho formativo, as habilidades viáveis são aquelas consideradas passíveis de serem desenvolvidas, considerando o caminho possível de ser percorrido, por professores e estudantes, no atual contexto da Pandemia da Covid-19, contemplando ainda o seu caráter de essencialidade, de indispensabilidade para a formação dos sujeitos.

Partindo dessas considerações, orienta-se:

Habilidades

1 Defina entre as habilidades, as viáveis; considere o contexto da comunidade escolar para que, neste sentido, a abordagem no processo de ensino e aprendizagem possa ser correlacionada aos objetos de conhecimento de forma integralizada nos diferentes componentes curriculares. Neste momento, é importante a participação e interação entre os professores. Talvez seja necessário trabalhar com dois ou mais temas, ficando a critério da comunidade escolar encontrar a melhor estratégia.

2 É possível articular quantas habilidades para investigar o tema de modo a problematizá-lo, aprofundá-lo, sistematizá-lo a partir dos novos conhecimentos adquiridos? Comece o planejamento pedagógico com dois ou mais professores trabalhando a temática identificada. Com o amadurecimento da proposição, convide outros professores para colaborarem. É importante que o planejamento seja a bússola para nortear as ações, pois as atividades planejadas em conjunto contribuem para racionalizar tempo, viabilizar estratégias metodológicas que não sobrecarreguem estudantes, professores e famílias.

3 Identifique o(s) tema(s) contemporâneo(s) que possa(m) ser desenvolvidos explorando as habilidades que foram selecionadas. Lembre-se, há um conjunto de temas contemporâneos previstos no DCT, contudo, podemos trabalhar apenas aqueles que forem adequados para estudar a temática, por exemplo: ‘Educação Ambiental’ é um tema contemporâneo que apresenta possibilidades de integrar diferentes componentes curriculares como Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Arte.

Colocando Em Prática

- ✓ Pensar em uma habilidade que envolva situações contextualizadas que estabeleçam um processo dialógico entre os eixos temáticos e que seja adequada ao processo de ensino e aprendizagem durante o trabalho remoto;
- ✓ Organizar uma proposta curricular (envolvendo duas ou mais áreas do conhecimento);
- ✓ Elaborar as estratégias de diálogo entre dois ou mais objetos do conhecimento;
- ✓ Selecionar dinâmicas e materiais motivadores que possam aproximar o assunto investigado com a prática social (revista, vídeos, jornais, etc);
- ✓ Identificar o que os alunos já sabem sobre os objetos de conhecimento a serem abordados de acordo com o trabalho remoto;
- ✓ Organizar o registro das percepções dos alunos, a partir da experiência com as atividades remotas;
- ✓ Investigar os interesses dos alunos sobre o que querem aprender acerca de determinado assunto;
- ✓ Planejar a organização da prática no contexto da pandemia.

Assim, a formação em foco visa possibilitar o acesso e a socialização dos conhecimentos produzidos coletivamente e acumulados historicamente, contribuindo para a compreensão da sociedade e do mundo existente. Considera-se que, para alcançar esses objetivos há que se superar o espontaneísmo e levar a cabo um trabalho intencional, planejado, organizado, contínuo e sistematizado, tanto na escola como para além dela. Segue abaixo, planejamento inicial das ações de formação para professores e coordenadores pedagógicos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Planejamento da Formação da RCT para Professores e Coordenadores Pedagógicos Anos Finais do Ensino Fundamental

AÇÃO I – Processo de estudo e aprofundamento teórico: Estudos e discussões acerca das teorias de aprendizagem e teorias de ensino para a interação do conhecimento escolar com o contexto social e reflexões sobre a (re)elaboração curricular integralizando o currículo ao PPP;

AÇÃO II – Planejando a proposta: Ação de intervenção por práticas contextualizadas que promovam a interação dos conhecimentos escolares com os não escolares, envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico em situações do cotidiano integradas às práticas de sala de aula. Na prática pedagógica no PROJETO TEÓRICO-PRÁTICO (Articulação PPP, Plano de Ensino, Plano de aula);

AÇÃO III – Acompanhamento, orientação e avaliação do planejamento das práticas contextualizadas sobre o desenvolvimento das práticas das escolas. Produção reflexiva sobre a experiência vivenciada avaliando o processo formativo nas unidades escolares a partir dos enfrentamentos e desafios.

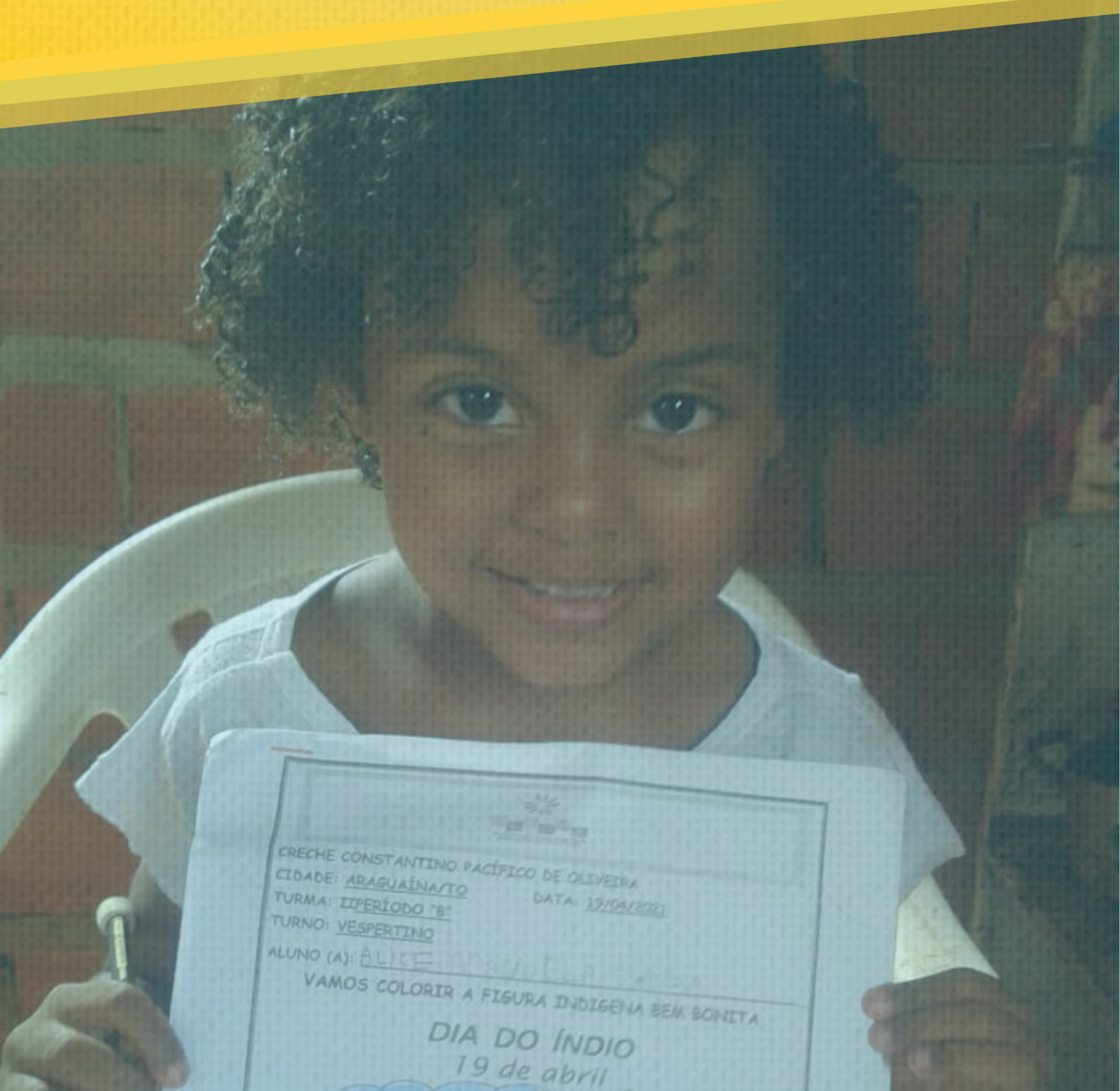
A formação proposta pela RCT pretende promover discussões e reflexões a respeito dos processos de planejamento curricular que contemplem as aprendizagens dos estudantes nos mais diversos contextos e impulsionem inovações e (trans)formações nas práticas pedagógicas, como também, a produção de novos conhecimentos sobre a atuação do professor em contexto pandêmico.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: 18 fev. 20 fev. 2021
- BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013, 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 fev. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planeando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 21 jan. 2018
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 18 fev. 2021
- CNTE. Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia: contribuições da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação -CNTE. 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf. Acesso em 09 de março de 2021.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2008), Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Ideação: **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, 10 (1): 41-62.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas. Autores Associados, 2002.
- ONU. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, 2015. Disponível em: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 29 mar. 2020
- ORSO, Paulino José. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. Educação Temática Digital, Campinas, v. 5, n.1, p. 25-39, dez. 2003.
- SAE Digital, **Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?** São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://sae.digital/sobre/quem-somos/> Acesso em: 19 abr. 2021.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: para além da Teoria da curvatura da vara. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 5, n. 2, p. 227-230, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras Aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- TOCANTINS. Secretaria de Educação Juventude e Esporte do Tocantins. **Documento Curricular do Estado do Tocantins**. Disponível em <https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/> Acesso em: 22 fev. 2021.

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Organização curricular para escolas do campo, indígenas e quilombolas



6. DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Leni Barbosa Feitosa³⁵

Alessandro Rodrigues Pimenta³⁶

Elaine Aires Nunes³⁷

O que é diversidade sociocultural?



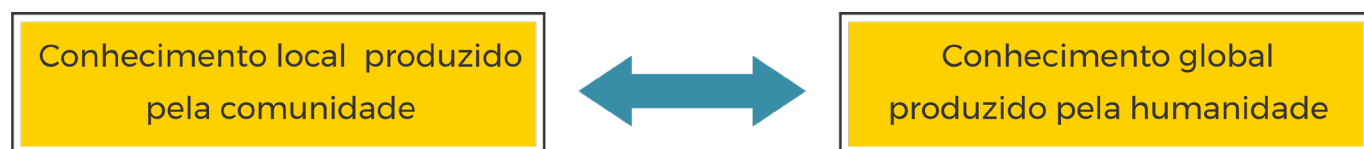
A diversidade é precedida de noções de tolerância, mas diversidade é mais que tolerar, é incluir. É trazer o diferente para nossa realidade e nos reconhecermos como diversos e diferentes.

Saviani (2014, p. 51) explica que diversidade sociocultural “[...] trata-se da unidade na variedade e não unidade da identidade”.

Assim, podemos entender que a diversidade sociocultural permeia no diálogo entre os conhecimentos

locais e globais. Nesse contexto, as escolas do campo, indígena e quilombola devem privilegiar seus conhecimentos, dialogando-os com os conhecimentos globais.

Fonte: <https://novaescola.org.br/>



³⁵ Professora de Física e Enfermeira. Doutoranda em Educação na Amazônia - Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação na Amazônia (PPGDEA) - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Linha de Pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Especialista em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente do Ensino da Saúde na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz-RJ; Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); e Especialista em Biologia/Entomologia pela Universidade Federal de Lavras- MG (UFLA).

³⁶ Pós-Doutor em Filosofia pela UFRJ. Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho. É Coordenador Institucional do Programa Escola da Terra MEC/UFT (2017-Atua). Implantou o curso de Educação do Campo na UFT -Arraias em 2014. Foi membro da Coordenação da Especialização em Educação do Campo, MEC/UFT – Arraias em 2014. Foi membro da Comissão Nacional de Acompanhamento das Licenciaturas em Educação do Campo do MEC/ SECADI (2015-2016).

³⁷ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins E-mail de Contato: nainhanunes@uft.edu.br

A educação Escolar do Campo, indígenas e quilombolas



A educação Escolar do Campo, indígena e quilombola emana das especificidades de realidades, necessidades e valores dos sujeitos socioculturais.

A luta e resistência dos povos do campo, indígenas e quilombolas, frente aos processos integradores globais, ecoaram vozes que floresceram na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996).

A oferta da educação básica para a população não urbana é tratada no artigo 28 da LDB/1996, ao reverberar que os sistemas de ensino deverão adequar-se às especificidades da vida rural e de cada região no que tange aos conteúdos previstos nas organizações curriculares, às metodologias apropriadas aos interesses e reais necessidades dos estudantes, e organização escolar própria (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 32, a LDB/1996 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No artigo 78, estabelece que a educação escolar será bilíngue e intercultural, visando a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos apreciados pela sociedade nacional.

O que são escolas do campo, indígena e quilombola? E como o Documento Curricular do Tocantins (DCT) trata dessas modalidades de ensino?

A partir da LDB/1996 várias normas foram instituídas para efetivar a educação Escolar do Campo, indígena e quilombola, alicerçadas nas seguintes concepções da constituição do espaço escolar:



Escola do Campo

A escola do campo é definida como aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo (BRASIL, 2010).

A educação escolar do campo tem identidade fundamentada às questões próprias à sua realidade, considerando os conhecimentos e vivências dos estudantes, a temporalidade, os saberes já consolidados e passados de geração para geração, a trajetória histórica da comunidade e as formas de organização social e cultural típicas, assim a presente proposta tem sentido integrador, a qual os fundamentos e orientações curriculares partem desse panorama para a construção dos conhecimentos escolarizados (DCT, 2020, p. 22).

Escola Indígena

Escola localizada em terra habitada por comunidade indígena, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidade indígena (BRASIL, 1999).

A educação escolar indígena representa a modalidade cuja realidade singular e questões relativas à cultura e etnia são essenciais e balizadoras para ação pedagógica, uma vez que os povos indígenas tem em sua identidade, origem étnica e cultural relacionada à sua forma de vida e tradições, assim o respeito aos valores étnico-cultural de cada povo ou comunidade deve ser ponderado para elaboração de propostas e para o funcionamento das escolas indígenas, sempre em consonância com seu ordenamento jurídico próprio, que estabelece também o ensino bilíngue (DCT, 2019, p. 23).

Escola Indígena

Escola localizada em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2012).

Educação escolar desenvolvida em unidades educacionais em terras e culturas quilombolas requer uma pedagogia diferenciada, respeitando as especificidades étnico-cultural de cada comunidade, e observar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios norteadores da Educação Básica Brasileira. Na estruturação e no funcionamento destas escolas, deve-se considerar e reconhecer a sua diversidade cultura (DCT, 2019, p. 24).

BNCC e DCT na educação Escolar do Campo, indígena e quilombola



Embasada no vislumbre da coletividade, reciprocidade e integralidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT) ressaltam as especificidades da educação Escolar do Campo, indígena e quilombola, reconhecendo suas experiências curriculares existentes em seu âmbito de atuação.

A partir da definição de escola do campo, indígena e quilombola, os conteúdos e metodologias devem ser sistematizados em diálogo com a BNCC. Assim, o DCT alinhado à BNCC trata dos marcos legais da educação, função social da escola, bases conceituais da educação escolar, ação pedagógica, planejamento, estratégias de ensino e aprendizagem e modalidades de ensino.

O DCT tematiza a Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), com olhar para a diversidade e identidade cultural do Tocantins, tratando das infâncias do campo, indígena e quilombola (DCT, 2019, p. 25-28). Nas etapas do Ensino Fundamental, especifica suas duas fases: anos iniciais e anos finais, respectivamente, 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, assim organizadas:



Para esta fase, a finalidade é o desenvolvimento integral da criança, alicerçado em práticas que a conceba como protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (DCT, 2019, p. 15)



Para essa fase, deve haver maior atenção ao modo de viver das crianças, possibilitando que a partir das individualidades elas formem uma nova imagem de si própria e que se aproxime da realidade em que vive (DCT, 2019, p. 12)



Para esta fase, devem ser tratados os desafios de maior complexidade, sobretudo da necessidade de apropriação das diferentes lógicas de organização do conhecimento, considerando as características de transformações sociais, físicas, psíquicas e emocionais dos estudantes (DCT, 2019, p. 12).

Para o atendimento às especificidades dos sujeitos e valorização dos aspectos socioculturais, a organização curricular necessita do entrelaçamento dos conhecimentos locais e globais, sem prejuízo aos conteúdos que são considerados essenciais à educação básica e comuns a todo território nacional. O entrelaçamento desses conhecimentos no ambiente escolar do campo, indígena e quilombola com o ambiente familiar, permitirá o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagens que emergem da formação humana e sociocultural, bem como, a construção de projetos de vida em seus territórios.

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na educação escolar do campo, indígena e quilombola



A Diversidade Sociocultural, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), possui um valor primaz, visto que é a partir da realidade local que se edifica o processo de ensino e aprendizagens.

Na PHC, a educação escolar é valorizada uma vez que defende a garantia dos conteúdos que permitam aos estudantes perceber, compreender e participar da sociedade de forma crítica, socializando os diversos saberes. Nesse sentido, a escola do campo, indígena e quilombola tem o papel de propiciar as condições necessárias para a aprendizagem desses saberes, partindo de sua realidade comunitária. A diversidade na educação Escolar do Campo, indígena e quilombola é permeada por confiança, emoções e carências. As relações ampliadas de solidariedade entre os sujeitos são embasadas em diversas histórias de vida, sonhos e utopias, valorizam a arte, os versos e a constante liberdade. As místicas, poesias, festas e confraternizações são incorporadas como parte dos conteúdos curriculares na comunidade escolar, trabalhando-se com os valores da dignidade humana e o reconhecimento da sua própria realidade no contexto da diversidade cultural. Nessa conjuntura, a memória, as narrativas e os contos são importantes na renovação das forças e estímulos nos momentos de incertezas e dificuldades.

Sugere-se a comunidade escolar que a educação do campo, indígena e quilombola, passem pelo enfrentamento das várias cercas da escola tradicional.

Ao entender que a educação emancipadora, substanciada na PHC, vislumbra criticamente a própria formação, recomenda-se à comunidade escolar a leitura dos fundamentos legais que normatizam, a partir de suas especificidades, a educação escolar do campo, indígena e quilombola:

- **Resolução n° 024, de 14 de março de 2019.** Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins, fundamentado na Resolução CNE/CP n° 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: [portal3.to.gov.br/arquivo/528531/#:~:text=APROVA%20o%20Documento%20Curricular%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20do%20Ensino,Nacional%20Comum%20Curricular%20\(BNCC\).](http://portal3.to.gov.br/arquivo/528531/#:~:text=APROVA%20o%20Documento%20Curricular%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20do%20Ensino,Nacional%20Comum%20Curricular%20(BNCC).) Acesso em: 10 fev. 2021.
- **LDB, art. 26 e 28:** Adequação de oferta e currículos exigido pelas características regionais, e adaptados às peculiaridades da vida rural.
- **Resolução CNE/CEB n° 3 de 10 de novembro de 1999.** Estabelece orientações sobre a educação indígena em formação por área e acolhendo a Alternância como modo formativo. Estabelece orientações tanto para aspectos pedagógicos como para aspectos administrativos na educação Básica e Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021
- **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer n° 36/2001. Disponível em << http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf >> .
- **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e indígena”
- **Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm.
- **Diretriz de Educação Quilombola, 02 de dezembro de 2012.** Estabelece orientações e critérios para a organização pedagógica e administrativa em territórios quilombolas.
- **Portaria n° 86 de 1° de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24140877_portaria_n_86_de_1_de_fevereirode_2013.aspx.

Ensino remoto e híbrido para educação escolar do campo, indígena e quilombola: inspiração na alternância pedagógica

O estado do Tocantins abarca várias experiências educacionais vivenciadas em territórios do campo, indígena e quilombola. A compreensão das múltiplas paisagens educacionais em nosso estado possibilitou o olhar para a oferta da educação escolar privilegiando histórias, valores, saberes e pedagogias.

Nesse contexto, sugere-se a oferta do ensino remoto ou híbrido para a educação do campo, indígena e quilombola inspirada na alternância pedagógica: entrelaçando estudo, vivência e comunidade.

Para tanto, entendemos a prática da ação educativa em duas vivências: escola e comunidade (campo, indígena e quilombola).



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br>



PARA ENTENDER MELHOR!

VIVÊNCIA NA ESCOLA	VIVÊNCIA NA COMUNIDADE
<p>Escola Vivência Comunidade</p> <p>Ação educativa de entrelaçamento dos conhecimentos globais, a partir de sua territorialidade – campo, indígena e quilombola, aos conhecimentos locais.</p> <p>Substancia-se na análise, reflexão, comparação, questionamento e sistematização dos conhecimentos globais a realidade comunitária (campo, indígena e quilombola).</p> <p>Ex: Temática: Nutrientes – Carboidratos</p> <p>Nutrientes – carboidratos – farinha – produção comunitária</p>	<p>Escola Vivência Comunidade</p> <p>Ação educativa de entrelaçamento dos conhecimentos locais, a partir de sua territorialidade – campo, indígena e quilombola, aos conhecimentos globais.</p> <p>Substancia-se na análise, reflexão, comparação, questionamento e sistematização da realidade comunitária (campo, indígena e quilombola), aos conhecimentos globais.</p> <p>Ex: Temática: Produção de Farinha</p> <p>Produção comunitária – farinha – carboidratos – nutrientes</p>

Ensino remoto ou híbrido: definindo a reorganização curricular para educação escolar do campo, indígena e quilombola



Para definir a reorganização curricular para as escolas do campo, indígena e quilombola, sugere-se, primeiramente, que a escola elabore e desenvolva o diagnóstico situacional amparado em vivências do ano letivo 2020, bem como as que estão sendo vivenciadas no ano letivo 2021. Nesse sentido, a RCT apresenta, como sugestão, a sistematização do diagnóstico situacional para as escolas do campo, indígena e quilombola: identificação da escola, vivências do ano letivo 2020, e vivenciando o ano letivo 2021:

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1. Campo, indígena ou quilombola?

2. Quais as modalidades de ensino ofertadas?

3. Como as turmas da unidade escolar são organizadas?

VIVÊNCIA DO ANO LETIVO 2020

1. Em que mês iniciou o ensino remoto na unidade escolar?

2. A coordenação pedagógica e professores da unidade escolar receberam formação para a oferta do ensino remoto?

3. Para o início do ensino remoto houve padronização de orientações pedagógicas sistematizadas pela Secretaria Municipal de Educação?

6. Houve algum momento pedagógico realizado pela unidade escolar com as famílias e estudantes para orientações quanto ao ensino remoto?

5. Houve dificuldades enfrentadas pela unidade escolar para o início do ensino remoto?

4. Como foi procedido o ensino remoto na unidade escolar?

7. Como você considera a participação das famílias no ensino remoto?

8. Como você considera a adesão dos estudantes ao ensino remoto?

9. Como você avalia a aprendizagem dos estudantes com a oferta do ensino remoto?

10. Quais desafios que a unidade escolar vivenciou no ano letivo 2020 com o ensino remoto?



Realizado o diagnóstico situacional, bem como procedido momento para sua avaliação com a comunidade escolar é hora de sistematizar a reorganização curricular. Sugere-se que sejam identificadas e selecionadas as aprendizagens essenciais do DCT, (período de pandemia de Covid-19), para a Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental das escolas do campo, indígena e quilombola.

Para a Educação Infantil deve-se atentar aos direitos de aprendizagem, campos de experiências, objetos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental

a sistematização dar-se-á por área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Ensino Religioso, a qual deverão ser especificadas por unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento (conteúdos).

Para ajudá-los na construção da reorganização curricular com base na vivência da escola e vivência na comunidade, sistematizamos, como sugestão, dois quadros: um para Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), com base no atendimento dos objetos de aprendizagem e desenvolvimento, e detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e outro para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, por área do conhecimento, unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento (conteúdos).

Quadro 1 – Sugestão para sistematização da reorganização curricular da Educação Infantil com base nas vivências na escola e vivências na família/comunidade

Campos de Experiências	Direitos de aprendizagem, objetos de aprendizagem e desenvolvimento, e detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento			Vivências na escola	Vivências na família/comunidade
	0- 1a 6m	1a7m- 3a11m	4a -5a11m		
O eu, o outro e nós					
Corpo, gestos e movimentos					
Escuta, fala, pensamento e imaginação					
Traços, som, cores e imagens					
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações					

Art. 7, VIII, §2º - As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência contidas no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT, 2019, p. 7).



Quadro 2 – Sugestão para sistematização da regorganização curricular do Ensino Fundamental com base nas vivências na escola e vivências na família/comunidade

Área de Conhecimento	Unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento		Vivências na escola	Vivências na comunidade
	Anos iniciais (1° ao 5° Ano)	Anos finais (6° ao 9° Ano)		
Linguagens				
Matemática				
Ciências da Natureza				
Ciências Humanas e Ensino Religioso				

Art. 7, VIII, §2º - As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigências contidas no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT, 2019, p. 7).

Caso tenham dúvidas de como identificar e selecionar as aprendizagens essenciais do DCT (período de pandemia de Covid-19), para a Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses), Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e Finais (6° ao 9° ano) do Ensino Fundamental das escolas do campo, indígena e quilombola, sugerimos a leitura das páginas do caderno:

- 39 a 41 para a Educação Infantil (0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e 4 anos a 5 anos e 11 meses);
- 53 a 55 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano);
- 67 e 68 para os anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano).

Potencializando aprendizagens: estratégias pedagógicas de entrelaçamento da vivência na escola e vivência na comunidade

Como instrumento de construção do conhecimento, reflexão crítica, vida comunitária, sucesso escolar e formação humana, sugerem-se algumas temáticas de integração escola-comunidade (campo, indígena e quilombola):



Quadro 1 – Sugestão para sistematização da reorganização curricular da Educação Infantil com base nas vivências na escola e vivências na família/comunidade

<i>Produção de texto</i>	<i>Criação de desenho</i>	<i>Brincadeira comunitária</i>
<i>Brinquedos comunitários</i>	<i>Brincadeiras cantadas</i>	<i>Poesia</i>
<i>Fotografia da comunidade</i>	<i>Relato de morador</i>	<i>Relato de liderança</i>
<i>Dança na comunidade</i>	<i>Produção agrícola da comunidade</i>	<i>Economia da comunidade</i>
<i>Organização social da comunidade</i>	<i>Organização espacial da comunidade</i>	<i>Princípio ético e moral da comunidade</i>
<i>Medicina na comunidade</i>	<i>Festas na comunidade</i>	<i>Cuidado da comunidade com o meio ambiente</i>
<i>Relação familiar e comunitária</i>	<i>Acesso a água na comunidade</i>	<i>Rituais culturais da comunidade</i>
<i>Leitura de livro na comunidade</i>	<i>Relações interculturais</i>	<i>A cultura comunitária no ambiente escolar</i>
<i>Vocabulário da comunidade</i>	<i>História da comunidade</i>	<i>Palavras ditas na comunidade sobre pandemia da Covid-19</i>

Sigamos em frente, fazendo a diferença na promoção de uma escola que substancia-se na diversidade sociocultural como protagonista dos seus fazeres e saberes.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação Escolar do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-Decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

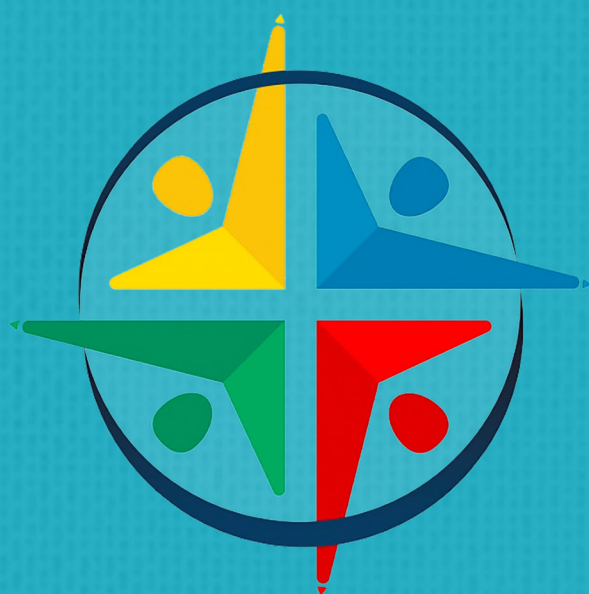
_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

DCT - DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS, Educação Infantil e Ensino Fundamental 2019. Site, 2021. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/publicações/publicacoes/documento-curricular-do-ttocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval: por que é importante implantar o sistema nacional de educação no Brasil? (Entrevista). 2014. Disponível em: <https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/11/18/dermeval-saviani-por-que-e-importante-implantar-o-sistema-nacional-de-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 23 mar.2020.



Rede ColaborAção Tocantins

FORMAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Siga-nos nas redes sociais



redecolaboracao.to



redecolaboracao.to