



Rede de Educação Jesus Maria José

Colégio Jesus Maria José - Goiânia/GO

Escola de Amor e Conversão

Autorizações: Resolução CME nº 032, 20 de abril de 2023 e Resolução CEE/CEB nº 410, 6 de setembro de 2024



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Aprovado pela Rede de Educação Jesus Maria José, em São Paulo-SP, abril de 2024 a 2028.
Última aprovação pela comunidade escolar: 13 de maio de 2026.

Entidade Mantenedora: ARBJMJ - A Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria José é uma entidade de caráter educacional, cultural e beneficente, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) pelo Processo nº 41.481/49 e reconhecida por este mesmo Conselho como Entidade de Fins Filantrópicos, pelo Processo nº 204.790/73, declarada de Utilidade Pública Federal pelo Decreto nº 69239 de 21 de setembro de 1971, e está inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda (CGC), hoje CNPJ sob nº 62.103.619/0001-89. Registrada sob o nº 126, às folhas 91 e 92 do Livro "A", nº 101, em 15 de setembro de 1942, no Cartório de Títulos e Documentos Dr. Sebastião Medeiros, situado na Avenida Adolfo Pinheiro, Santo Amaro, São Paulo, Capital do Estado de São Paulo. Inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas - CNPJ, sob o nº 62.103.619/001-89, do Ministério da Fazenda.

Endereço: Avenida Adolfo Pinheiro, nº 893, Santo Amaro

CEP: 04 733-100 Cidade: São Paulo - SP Fone: (11) 5681 6201

E-mail: secretaria01@cscjmi.com.br

Estabelecimento: Colégio Jesus Maria José - Goiânia

CNPJ: 62.103.619-0021/22

Endereço: Rua F-28, Quadra 149, Lotes 01 a 23, Setor Façalville, CEP: 74950-220

Cidade: Goiânia-GO

Fone: (62) 9 9186 1791/ 3289-8260

E-mail: tesouraria.go@institutojmi.org.br

Natureza do Ato Legal: Portaria

Órgão Emissor: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás - Gabinete

Número: 0176 Data: 20/01/2000

Autorizações para as etapas da Educação Básica oferecidas:

Educação Infantil

Ato de Reconhecimento: Resolução

Órgão Emissor: CME

Número: 032

Data: 20/04/2023

Ensino Fundamental

Ato de Reconhecimento: Resolução

Órgão Emissor: CEE/CEB

Número: 410

Data: 06/09/2024

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

“(...) O objetivo principal (...) é que a teoria consiga abranger o cotidiano. Este problema de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio. Talvez em lugar algum isto seja mais importante do que no ensino, que é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis. (...)” Paulo Freire e Ira Shor

O Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui, em si, a identidade da escola ao mesmo tempo em que a subsidia na definição de princípios e de referências conceituais que orientam o objetivo principal, as escolhas teóricas e as práticas pedagógicas, tornando claras e observáveis as formas de interação comunitária, as relações interpessoais, a organização do trabalho pedagógico, inspirando o cotidiano escolar e a autonomia de pensamento dos profissionais que nele atuam.

O PPP do Colégio Jesus Maria José nasce do Projeto Educativo Evangelizador do Instituto, das Diretrizes da Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria José e da Proposta Pedagógica da Rede de Educação, de mesmo nome, e define os fundamentos e as práticas dos docentes, gestores e administradores escolares, alunos e da comunidade possibilitando o planejamento, as concretizações, as avaliações e reavaliações da coerência das práticas pedagógicas, culturais e sociais vividas ao longo da escolaridade, considerado o contexto de permanências e mudanças envolvido no desenvolvimento integral da pessoa humana.

Tendo por base a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional atual, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular para Goiás, a inspiração os ideais da fundadora da Instituição, Madre Rita Amada de Jesus, e contando principalmente com a colaboração da comunidade educativa, a Rede Jesus Maria José de Educação elaborou diretrizes que norteiam o presente Projeto Político Pedagógico, construído por sua unidade em Goiânia-GO, a fim de tornar práticos os preceitos legais e os anseios pela construção de um mundo melhor para todos por meio da educação.

Diante deste cenário, são incontáveis os desafios ao pensarmos o nosso Projeto Político Pedagógico e indagamos: Que mundo desejamos para as futuras gerações? Como as consequências dos fatos e acontecimentos gerados por outros nos afetam? Quais aspectos de nossa prática devem ser prioritários na formação de nossas crianças e jovens, frente a estas questões? Que ações precisarão ser realizadas no cotidiano escolar no sentido de fortalecer nossas crenças e convicções sobre *um mundo melhor para todos*?

Neste sentido, concebemos a prática escolar como resultante de fundamentos educacionais e pedagógicos que são parte de um amplo espectro de crenças e convicções sobre homem e sociedade, numa perspectiva crítica e contemporânea. Sim, “este problema de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio”, como discutem Paulo Freire e Ira Shor, no livro dialogado *Medo e Ousadia-O Cotidiano do Professor*.

Por tudo isso, o nosso PPP se constrói de forma interdisciplinar dentro de uma consciência em rede educativa, visando à formação integral dos educandos, em seus aspectos físico, intelectual e emocional, bem como à formação continuada de todos os profissionais que serão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de modo que possam desenvolver um trabalho coletivo, capaz de instrumentalizar, intelectualmente, os educandos para uma maior participação nas instâncias profissionais e político-cultural da sociedade moderna.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	06
1.1. Fundamentos Históricos.....	06
1.2. A Mantenedora e a Rede de Educação Jesus Maria José.....	08
1.3. O Colégio Jesus Maria José de Goiânia.....	09
1.4. Características e expectativas da população atendida e da comunidade na qual se insere...09	
1.5. Visão, missão e Princípios Éticos do Colégio Jesus Maria José.....	11
1.6. A pessoa que queremos formar	12
2. PROPOSTA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA	12
2.1. Fundamentos doutrinários - Uma escola em pastoral.....	13
2.2. Concepções.....	18
2.2.1. Concepção de mundo atual.....	18
2.2.2. Concepção de sociedade.....	19
2.2.3. Concepção de pessoa.....	20
2.2.4. Concepção de infância, de desenvolvimento humano, de ensino e aprendizagem.....	20
2.2.5. Concepção de educação.....	21
2.2.6. Concepção de escola - Pressupostos Pedagógicos.....	21
2.2.7. Concepção de Ensino.....	22
2.3. Dimensão comunitária-social.....	23
2.4. Organização Administrativa.....	23
2.5. Dimensão Gerencial.....	24
2.5.1. Gestão Democrática.....	24
2.5.2. Relações de Trabalho.....	24
2.5.3. Formação continuada e permanente das equipes.....	25
2.5.4. Gerência da Mantenedora.....	25
2.5.5. Serviços Técnico-Administrativos e de Apoio.....	26
2.5.6. Serviços Técnico-Pedagógicos das Unidades.....	26
2.5.7. Recursos Financeiros.....	27
2.6. Etapas e modalidades de ensino ofertados.....	27
2.7. Organização da vida escolar - Horários de aulas.....	27
2.7.1. Agrupamentos.....	27
2.7.2. Horários de aulas.....	28
2.8. Espaços físicos e acessibilidade.....	29
2.8.1. Estrutura Física.....	29
2.8.2. Acessibilidade.....	30
2.9. Recursos Didáticos.....	30
2.10. Biblioteca	30
2.11. Caracterização do corpo docente e do grupo gestor.....	30
2.12. Caracterização do corpo discente.....	30
3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS	31
3.1. Da Educação Infantil.....	31
3.2. Do Ensino Fundamental.....	33
3.3. Conselho de Classe.....	34
3.3.1. Da reconsideração contra avaliação durante o período letivo	34
3.3.2. Da Reconsideração contra Avaliação Final.....	35
3.4. Ensino e Aprendizagem - Princípios Didáticos e Pedagógicos	35

3.4.1. Na Educação Infantil.....	35
3.4.2. No Ensino Fundamental.....	42
3.5. Metodologias adotadas.....	43
3.6. Políticas de Convivência.....	44
3.7. Educação Especial.....	45
3.7.1. Contexto da Inclusão no Brasil e no Colégio Jesus Maria José.....	45
3.7.2. Procedimentos administrativos e pedagógicos em relação aos alunos com necessidades especiais.....	46
3.7.3. Organização do atendimento na Educação Especial.....	46
3.8. Educação Tecnológica e Cidadania Digital	47
3.8.1. Integração das Tecnologias Digitais à Prática Educativa.....	47
3.8.2. Da Formação Docente e da Inovação Pedagógica no Uso das Tecnologias Digitais.....	48
3.9. Da Segurança Digital, Ética e Cidadania nas Práticas Tecnológicas.....	49
3.10. Atendimento à Lei nº 13.722/2018.....	50
3.10.1. Diretrizes de Execução e Funcionamento.....	50
3.10.2. Visibilidade e Conscientização.....	50
3.10.3. Capacitação da Equipe.....	50
4. OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
5. PLANO CURRICULAR	51
5.1. Área de Linguagens.....	51
5.1.1. Língua Portuguesa.....	52
5.1.2. Arte.....	54
5.1.3. Educação Física	60
5.1.4. Língua Estrangeira Moderna - Inglês.....	66
5.2. Área de Ciências Humanas.....	70
5.2.1. História.....	70
5.2.2. Geografia	79
5.2.3. Ensino Religioso Escolar.....	84
5.5. Área de Ciências da Natureza.....	89
5.6. Área de Matemática.....	92
6. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA APRENDIZAGEM.....	101
6.1. Avaliação institucional.....	101
6.2. Avaliação da aprendizagem.....	101
6.2.1. Na Educação Infantil.....	101
6.2.2. Do Ensino Fundamental - Ciclo da Alfabetização.....	102
6.2.3. Do Ensino Fundamental - 3º ao 9º Ano.....	102
6.3. Da Recuperação da Aprendizagem.....	104
6.4. Dos Processos Especiais de Avaliação.....	104
6.4.1. Do Avanço dos Estudos.....	104
6.4.2. Do Aproveitamento e da Adaptação de Estudos.....	105
6.4.3. Da Classificação.....	105
6.4.4. Da Reclassificação.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1. Fundamentos Históricos

A Bem-Aventurada Rita Amada de Jesus e o Instituto Jesus Maria José

Com a missão de fortalecer os valores da Sagrada Família, nasceu em 05 de março de 1848, em Casalmendinho, Ribafeita, diocese de Viseu, Portugal, Rita Lopes de Almeida, fundadora do Instituto Jesus Maria José. Por volta dos sete anos, já se sentia atraída pelos ensinamentos cristãos, porém era impedida pela família, com quem morava, de participar da Eucaristia aos domingos. Na impossibilidade de seguir a sua vocação, sentiu-se desiludida e voltou para o seio de sua família. Passado algum tempo, foi viver com outra família, com quem aprendeu a ler. Ainda na adolescência, manifestou um grande desejo de receber os sacramentos da Confissão e da Eucaristia.

Desde muito jovem, Madre Rita viveu as inquietações de uma grande vocação religiosa e educativa. Primeiro, entrou numa congregação, ficou muito doente, mas ouvia uma voz interior que dizia: *“Rita, o teu lugar não é este”* Aut (07). Aos 18 anos, diante de problemas sociais e morais da época, transpõe sua alma de apóstola e passa a percorrer os caminhos de Ribafeita para rezar o terço com as famílias e faz contatos com pessoas em situação de precariedade social e espiritual, em especial mulheres.

Aos 28 anos, com desejo de consagrar-se a Deus, decidiu fundar um convento, desse modo, em 24 de setembro de 1880, fundou o primeiro colégio em Gumie, Portugal, para atender a meninas, visando combater a corrupção moral e o analfabetismo, pois as poucas escolas que existiam na época eram somente para rapazes e as mulheres não podiam aprender a ler e escrever.

Sobre este fato, Madre Rita assim deixou registrado em sua autobiografia:

Mandei, então, abrir um colégio, onde andavam umas cinquenta meninas entre internas e externas (...). Logo que isso se soube, recebi dentro de pouco tempo, um ofício do Senhor Administrador de Viseu, para me apresentar na Administração, onde fui. Ali me tiveram algumas horas (...). Eles fizeram todos os esforços para me tirar estas ideias, dizendo que não precisavam nada disto no seu conselho (...) que eu era uma menina nova e que isto me dava muitos cuidados (...).

cf. Biografia Comentada, p. 197

Apesar das resistências políticas, ideológicas e religiosas em Portugal, em fins do século XIX, sua obra cresceu, multiplicando seus membros e obras apostólicas. Mulher profundamente atenta a seu tempo soube enfrentar, com profética coragem os desafios das autoridades contrárias a seu projeto escolar. Os tempos e as circunstâncias de então não favoreciam em nada as Ordens Religiosas, consideradas obstáculos ao progresso que chegava com a industrialização e anunciava uma grande virada no mundo. Madre Rita, em resposta a um chamado vocacional e missionário, desafiando às autoridades, decidiu, sem recurso algum, apenas confiando na Providência Divina, fundar a escola e, para levar à frente sua proposta, deu início a um Instituto Religioso feminino, destinado à missão de educar.

Católica fiel, Rita se dirigiu à autoridade eclesiástica sabendo, porém, que não seria tão fácil o diálogo com o senhor Bispo, Dom Antônio Alves Martins, já que ele era do Partido Liberal. O Bispo, porém, prudentemente, devido, sobretudo ao Projeto de Rita de fundar um Instituto Religioso, remeteu o caso às Cortes. Enquanto procediam-se os trâmites e as decisões nas altas esferas das autoridades civis e religiosas, a obra de Madre Rita avançava e com sucesso, conquistando a simpatia do povo e, também apoio, em recursos materiais e financeiros. Deus abençoou sua iniciativa e ela

viu seu Instituto crescer, ser aprovado pelo Papa Leão XIII e pelo governo, expandir-se em outras cidades de Portugal e chegar ao Brasil em 1912.

Em Portugal, diante das perseguições políticas e religiosas de 1910, as irmãs se dispersaram, indo viver com suas famílias e com os amigos que as acolheram. Mas esse recolhimento durou pouco, pois imbuídas do espírito educativo-evangelizador, em outubro de 1912 um grupo de seis irmãs partiu para o Brasil, instalando-se em Igarapava, estado de São Paulo.

Madre Rita faleceu em Portugal a 06 de janeiro de 1913, vitimada por doenças provocadas pelas perseguições políticas e religiosas. Assim, aquela mulher defensora da vida, da família e da educação foi, em seu tempo, perseguida pela vontade de resgatar as pessoas de situações de escravidão e analfabetismo feminino.

Em virtude do seu exemplo de fidelidade religiosa, de dinamismo apostólico legado ao Instituto, bem como em virtude das graças que muitos fiéis obtiveram por meio de sua intercessão, a então Superiora Geral, Irmã Margarida Maria Rossi, iluminada pelas luzes do Espírito Santo, impulsionou, em 1991, a abertura do processo de beatificação da Bem-Aventurada Rita Amada de Jesus.

Em face dos estudos sobre a vida e a obra, no dia 20 de dezembro de 2003, João Paulo II declarou a Bem-Aventurada Rita Amada de Jesus como *“Apóstola do Rosário”, “Apóstola da Família” e “Apóstola da Eucaristia”*.

Hoje a obra iniciada por Madre Rita está presente em três continentes, nove países: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Portugal, Paraguai, Bolívia, Peru, México e no Brasil nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Mato Grosso, Ceará e no Distrito Federal.

Madre Rita viveu no século XIX, contudo é impressionante perceber no século XXI a atualidade de seu carisma, da sua espiritualidade e de sua pedagogia. Os princípios defendidos por ela estão presentes na realidade do mundo moderno. O papel atribuído à família, à promoção da mulher, à dignidade dos destinatários, à formação integral do ser humano, à necessidade de uma vida de oração são pautas cada vez mais urgentes nos tempos atuais.

Para Madre Rita o melhor caminho para a mudança do mundo se faz por meio da educação que se realiza pela compreensão, diálogo, verdade, justiça, sinceridade, solidariedade, partilha de bens e dons, por conseguinte, o caminho de uma autêntica comunhão cristã.

Respalado no pensamento de sua fundadora, o Instituto Jesus Maria José adotou como principal missão a sublimidade do educar e formar crianças, jovens e adultos, resgatando a dignidade da mulher e da família, preferencialmente dos necessitados, para que todos e todas se solidifiquem na dignidade humana de filhos e filhas de Deus e que, como cidadãos e cidadãs se responsabilizem pela construção de mundo justo, solidário e de paz. Assim, responde aos anseios da Igreja na sua atividade missionária de conduzir a Cristo numerosos povos, utilizando-se dos diferentes dons (cf. Rom 12, 6-8), como também na colaboração com o Evangelho, cada um segundo as suas possibilidades, aptidões, carismas e ministérios (cf. 1 Cor 3, 5-11).

Portanto, vivenciar o legado da Bem-Aventurada Rita Amada de Jesus, no nosso tempo, é conceber a missão do Instituto Jesus Maria José que visa à formação holística do cidadão, com elevado grau de consciência crítica e ética, capaz de construir e partilhar o conhecimento, para agir sobre a realidade, visando à transformação das relações sociais, fundamentada nos valores cristãos, norteadores da convivência humana.

cf. PDI 2002 da FAJESU, p.13

Assim se constitui em nossa missão educativa e evangelizadora, aquela que vai orientar as tomadas de decisões, comunicar e divulgar os nossos ideais e propostas de valores. Portanto, ela reflete a identidade institucional e influencia as pessoas a se comprometerem e se ajustarem à Pedagogia de Madre Rita.

O diferencial deste Instituto está em promover um ensino que forme e humanize o ser humano na observância de seu carisma e princípios religiosos, haja vista que, diante das constantes mudanças da sociedade moderna, faz-se necessária a adoção de uma nova abordagem que enseje a todas as pessoas, em suas mais diversas ações, a capacidade de investigar e de *aprender a aprender*, orientadas pelas diretrizes Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria José e da proposta pedagógica da Rede de Educação Jesus Maria José.

1.2. A Mantenedora e a Rede de Educação Jesus Maria José

A ARBJMJ - Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria José é uma entidade de caráter educacional, cultural e beneficente, constituída na inspiração dos ensinamentos e carisma da Bem-Aventura Rita Amada de Jesus, sua fundadora.

Os estabelecimentos de ensino mantidos pela Associação Religiosa Beneficente Jesus Maria José compõem a Rede de Educação Jesus Maria José, fazendo parte desta Rede os seguintes Colégios, pela ordem de fundação:

1. Colégio Jesus Maria José - Franca, fundado a 25/03/1919; Decreto 1526 de 17/05/1919; Portaria DRE/SP 09/04/1984 de 17/04 de 1984; Portaria CEI 20/08/1980 de 21/08/1980; Portaria RDE/RP de 13/11/1991, página 4, Seção I de 19/11/1991. Localiza-se na Rua Francisco Tarsia, 733, Vila Raycos, em Franca-SP, CNPJ nº. 62.103.619/0004-21;
2. Colégio Jesus Maria José - Poços de Caldas, fundado em 03/03/1928 reconhecido pela Portaria nº. 178/76 da Secretaria de Estado de Minas Gerais do Ensino Fundamental I e II e pela Portaria nº. 949/96 da Secretaria de Estado de Minas Gerais do Ensino Médio. Localiza-se na Rua Rio Grande do Sul, 1483, Centro em Poços de Caldas - MG, CNPJ 62.103.619/0003-40;
3. Colégio Jesus Maria José - São Paulo, fundado em 29/04/1930; Portaria COGESP de 20/12/1979; Autorização DOE de 26/05/1980; Reconhecimento Portaria COGESP de 17/12/1980. Localiza-se na Avenida Adolfo Pinheiro, 893, Santo Amaro, São Paulo – SP, CNPJ nº. 62.103.619/0002-60;
4. Colégio Jesus Maria José - São Miguel do Oeste, fundado em 06/02/1959; Registro 1665 de 26/01/1971; Registro 1411 de 06/01/1966; Portaria 348 de 29/05/1962; Registro 3518; Decreto SEE 15 de 24/01/1972; Parecer 60/90. Localiza-se na Rua La Salle, 2570, São Miguel do Oeste - SC, CNPJ nº. 62.103.619/0010-70;
5. Colégio Jesus Maria José - Palmeira das Missões, fundado em 01/03/1961 reconhecido como Escola Pio X, Portaria SEC 357 de 05/12/1973, autorização para funcionamento Parecer CEE nº 369/1974; Portaria 022.948 de 05/12/1973. Localiza-se na Rua Assis Brasil, 43, Centro, Palmeira das Missões - RS, CNPJ 62.103.619/0009-36;
6. Colégio Jesus Maria José - Taguatinga, fundado em 06 de março de 1967, conforme Parecer 47/67, de 21 de agosto de 1967, autorizado a funcionar pela Portaria - "E", nº. 90/63 - SEC, de 09 de outubro de 1967, reconhecido pela Portaria - SEC nº. 18, de 12 de abril de 1976, localiza-se na QNG 46 - Área Especial nº. 8 – Setor G Norte - Taguatinga – DF, CNPJ 62.103.619/0006-93;
7. Colégio Jesus Maria José - Canarana, fundado em 23/02/1986. Ata nº. 001/93, publicado no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso dia 14 de outubro de 1993, página 14, autorizado através das Resoluções nº 104/94/CEE/MT e 185/05/CEE/MT reconhecido através da Portaria nº 206/04/CEE/MT. Localiza-se na Rua Erechim, 332, Jardim Tropical, Canarana - MT, CNPJ nº. 62.103.619/0020-41;
8. Colégio Jesus Maria José - Água Boa, fundado em 15/02/1987 antes denominado Escola Sagrada Família, e reconhecido pela portaria nº 866/98 – SEDUC/MT. Localiza-se na Rua 12, nº 450, Setor Central, em Água Boa - MT, CNPJ 62.103.619/0019-08;

9. **Colégio Jesus Maria José - Goiânia**, fundado em 20/01/2000; Alvará 01483/2000 SEDEM; Portaria 0176/2000. Localiza-se a Rua F -28, Quadra 149, Lotes 01 a 23, Faiçalville IV, na cidade de Goiânia - GO, CNPJ nº. 62.103.619/0021-22;
10. Creche Jesus Maria José - Franca, fundada em 29/10/2009. Localiza-se á Rua Raul Montes Torres, 790, Jardim Conceição Leite, na cidade de Franca -SP, CNPJ nº. 62.103.619/0029-08.
11. Colégio Jesus Maria José e Centro Social “Escola Amada” - Igarapava, fundado em 18/03/2013; aguarda publicação dos Atos Legais. Localiza-se a Rua José Teixeira, 697, na cidade de Igarapava - SP, CNPJ nº. 62.103.619/0036-09.

1.3. O Colégio Jesus Maria José de Goiânia

Histórico da origem da escola

Aos cinco dias de julho de 1.989, o Conselho Geral do Instituto Jesus Maria José recebeu uma carta do Reverendo Padre Alaor Rodrigues Aguiar, solicitando a presença das Irmãs desta Congregação para assumirem um trabalho na Arquidiocese de Goiânia, junto à Paróquia de São Cristóvão. No dia dez de fevereiro de 1.990, solicitadas pela Superiora Geral, Madre Margarida Maria Rossi, chegam a Goiânia as pioneiras: Irmã Gorete Pierácio, como Coordenadora da Comunidade, e as Irmãs Pantaleana Rodrigues da Silva e Nilva Barros da Costa. Abençoadas em uma Celebração Eucarística, as Irmãs iniciaram, assim, o trabalho de Atividade Pastoral em Goiânia.

Tempos depois, surgiu a necessidade de ampliar o atendimento à comunidade, iniciando-se, assim, a construção do Colégio Jesus Maria José de Goiânia, que em 20 de janeiro de 2000 iniciou suas atividades educacionais, visando atender à comunidade circunvizinha a um bairro em franco processo de expansão urbana à época – o Faiçalville - na região Sudoeste da capital, onde ainda não havia presença significativa de outras escolas regulares e confessionais católicas, a grande maioria das ruas ainda não contava com pavimentação asfáltica e havia poucas vias de conexão com outros bairros da cidade, também eram poucas as residências, o que torna o nosso um dos colégios pioneiros e a sua fundação um marco importante para a expansão da educação católica deste lado da capital. Com o desenvolvimento urbano da região, o colégio cresceu e se solidificou por manter seu compromisso pela educação humanista, de qualidade e atualizada, ampliando suas ações educativas e evangelizadoras, consolidando um trabalho pautado na ética, na responsabilidade social e em consonância com o Pacto Educativo Global¹.

O Colégio reúne, em um único espaço, ambientes bem estruturados, profissionais qualificados e uma proposta pedagógica dinâmica e atualizada, que propõe aos educandos uma formação integral desenvolvendo atividades colaborativas, reflexivas e compromissadas com o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, priorizando *o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver*, considerando o educando como sujeito e agente importante na construção da cultura de paz, urgente e necessária na sociedade atual.

1.4. Características e expectativas da população atendida e da comunidade na qual se insere

Em seus aspectos geográficos, socioeconômicos, Goiânia teve sua pedra fundamental lançada em 24 de outubro de 1933, com inauguração em 05 de julho de 1942 com o seu Batismo Cultural. Sua hidrografia, foi fator relevante para a sua escolha como capital, com 85 mananciais e dois rios - Meia Ponte e Dourados -, a área territorial é de 782,841 km², sua topografia com predominância plana, possui uma altitude média de 749 metros em relação ao nível do mar, o ponto mais alto da capital, o Morro do Mendanha, está a 841 m.

Em 27 de novembro de 1980, a Lei Estadual Nº 8.956 criou o *Aglomerado Urbano de*

¹ O Pacto Educativo Global é um chamado do Papa Francisco para que todas as pessoas no mundo, instituições, igrejas e governos priorizem uma educação humanista e solidária como modo de transformar a sociedade.

Goiânia, composto inicialmente pelos municípios de Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Goianópolis, Goiânia, Goianira, Guapó, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis e Trindade, e posteriormente incluindo: Hidrolândia (1983), Bonfinópolis e Brazabrantes (1989), Senador Canedo, Caturaí, Inhumas e Santo Antônio de Goiás (1992).

Em 30 de dezembro de 1999 se tornou a primeira região metropolitana do Centro Oeste, englobando vinte e um municípios, que constituem a RMG-Região Metropolitana de Goiânia, ocupando uma área de 7.397,203 km², onde concentram mais de 60% da população, que é composta por 1.437.366 habitantes (IBGE, 2022) a densidade demográfica de Goiânia é de **1.970,72 habitantes** por quilômetro quadrado, sendo a décima capital mais populosa do país.

Em expansão demográfica, Goiânia se consolidou não apenas como um grande mercado consumidor, mas também impulsionou um PIB municipal que se aproxima de R\$ 75,8 bilhões, colocando-a entre as 15 maiores economias municipais do Brasil.

Os primeiros dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam tendências já evidenciadas em outras pesquisas populacionais, e ainda em censos anteriores. Confirmou-se que a população da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) está entre as que mais crescem no Brasil, em comparação com outras metrópoles, enquanto algumas reduziram de tamanho. A RMG apresentou a segunda maior taxa média geométrica de crescimento anual da população residente, no período entre 2010 e 2022, que foi de 1,49% ao ano, atrás apenas de Florianópolis (SC), que apresentou crescimento de 2,47%.

Na RMG, três cidades obtiveram destaque nacional, pelo tamanho do crescimento que apresentaram em relação ao censo anterior. No total, a população da RMG expandiu 19,35%, sendo que as cidades de Abadia de Goiás, Goianira e Senador Canedo apresentaram crescimentos exorbitantes de 178,18%, 111,15% e 84,31%, respectivamente. A Tabela a seguir apresenta os dados populacionais do Censo 2022 comparados com o Censo 2010, por ordem decrescente das 21 cidades que compõem a Região Metropolitana de Goiânia.

Cidades/População	2010	2022	var. (%)
Abadia de Goiás	6.876	19.128	178,18
Goianira	34.060	71.916	111,15
Senador Canedo	84.443	155.635	84,31
Hidrolândia	17.398	27.741	59,45
Santo Antônio de Goiás	4.703	7.386	57,05
Aragoiânia	8.365	11.890	42,14
Bela Vista de Goiás	24.554	34.445	40,28
Guapó	13.976	19.545	39,85
Bonfinópolis	7.536	10.296	36,62
Trindade	104.488	142.431	36,31
Caldazinha	3.325	4.507	35,55
Nerópolis	24.210	31.932	31,90
Goianópolis	10.695	13.967	30,59
Brazabrantes	3.232	3.992	23,51
Terezópolis de Goiás	6.561	7.944	21,08
Nova Veneza	8.129	9.481	16,63
Aparecida de Goiânia	455.657	527.550	15,78
Caturaí	4.686	5.184	10,63
Goiânia	1.302.001	1.437.237	10,39
Inhumas	48.246	52.204	8,20
Santa Bárbara de Goiás	5.751	6.149	6,92
TOTAL	2.178.892	2.600.560	19,35

Dinâmica populacional das cidades da RM de Goiânia por ordem de crescimento / Censo, IBGE (2010 e 2022)

Fonte: <https://www.brasilefato.com.br/colunista/reforma-urbana-e-direito-a-cidade-nas-metropoles/2023/09/14/censo-2022-regiao-metropolitana-de-goiania-tem-a-segunda-maior-taxa-de-crescimento-do-pais/>

A economia de Goiânia é impulsionada majoritariamente pelo setor terciário. A capital

goiana consolidou-se como um polo de comércio e serviços, respondendo por quase um quarto de todo o Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Goiás.

Segundo o Censo Demográfico do IBGE, a média salarial mensal em Goiânia foi de R\$ 4.248,65. Os dados revelam uma disparidade de gênero, com os homens recebendo em média R\$ 4.842,95 e as mulheres R\$ 3.558,34. Com esses números, a capital goiana destacou-se com uma das maiores médias do país.

Detalhes do Rendimento Médio:

- Média Geral: R\$ 4.248,65
- Homens: R\$ 4.842,95
- Mulheres: R\$ 3.558,34
- Diferença de Gênero: Rendimento feminino cerca de 26,5% menor.

O Colégio Jesus Maria José, enquanto instituição de ensino privada que se situa na divisa das duas cidades mais populosas de Goiás – Goiânia e Aparecida de Goiânia - atende uma clientela oriunda de famílias de nível socioeconômico médio. A maior parte dos pais tem formação de nível superior, exercendo em sua atuação profissional cargos de liderança, como proprietários de empresas do setor produtivo e de serviços, como funcionários públicos ou profissionais liberais.

Ressalta-se nessa clientela a consciência aguçada sobre a importância da educação de qualidade como fator preponderante na formação de cidadãos com potencial transformador da sociedade. Clientela que prioriza a formação de seus filhos e, em função disso, é capaz de sacrificar outros aspectos ou necessidades socioeconômicas.

Além da expectativa pelo nível de qualidade educacional, essas famílias buscam o Colégio em razão da proposta de formação baseada em princípios e valores humanos e cristãos, expressos em sua missão e identidade confessional católica.

Apesar da realidade anteriormente descrita, o Colégio mantém permanente compromisso solidário com a comunidade de baixa renda, através de ações socioeducativas em seu favor e sua ação educativa é uma resposta à necessidade da comunidade local que busca, através da educação de suas crianças, adolescentes e jovens, melhores condições de vida, dignidade e cidadania, contribuindo significativamente, através do ensino formal e da formação em valores morais, éticos e cristãos.

1.5. Visão, Missão e Princípios Éticos do Colégio Jesus Maria José

Missão

Cuidar, defender e valorizar a vida da criança, do adolescente, do jovem e da família, promovendo a evangelização, a educação e a assistência social, alicerçada em Jesus Cristo, na espiritualidade e no carisma da Bem-Aventurada Rita Amada de Jesus.

Visão

Excelência no trabalho pastoral, educacional e assistencial, diversificando os meios de autossustentação, ampliando a participação no mercado educacional e fortalecendo as obras sociais.

Nossos Valores

Seguir Jesus Cristo vivendo e anunciando o Evangelho da Conversão, responsabilidade planetária, respeito, solidariedade, diálogo, ética e paz.

1.6. A pessoa que queremos formar

Dada à nova configuração social, marcada pela a *sociedade do conhecimento*, que requer indivíduos capazes de selecionar, interpretar e utilizar informações como ponto de partida para a produção de conhecimento próprio; indivíduos que desenvolvam uma série de habilidades como a autogestão, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade frente às novas tarefas, que assumam responsabilidades, aprendam por si próprios e que trabalhem em grupo, de modo cooperativo e pouco hierarquizado e que sejam capazes de compreender, atuar e se posicionar com responsabilidade, ciente de seus deveres e direitos em comunidade, enfim a pessoa que queremos formar é aquele indivíduo preparado para o exercício da cidadania, num mundo em constante transformação, alguém preparado para pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e à distância

2. PROPOSTA PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA

A ação pedagógica da Rede Jesus Maria José de Educação visa à formação do aluno como cidadão crítico e atuante, respeitando os princípios éticos, políticos, culturais e sociais.

“A proposta pedagógica da Instituição busca a interação entre diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conhecimentos básicos para a constituição de conhecimentos e valores”. (Parecer MEC/CEB n.º 022/98).

A proposta pedagógica do Colégio Jesus Maria José compreende as diferentes atividades educacionais voltadas para o processo de construção e reconstrução do conhecimento, na perspectiva de busca efetiva da relação entre a escola e a vida, tendo como meta o sentido universal que nos faz integrantes da humanidade. Ela se compromete com as possibilidades de formação do sujeito capacitado para tomar decisões e responder às necessidades do nosso tempo, transformando a realidade onde atua.

O currículo se alicerça nos princípios educativos, da ética, do meio ambiente, do trabalho, da cultura e das linguagens e suas tecnologias, que se sustentam na multiculturalidade extraída da vida e que se entrecruzam e servem de base para a prática pedagógica nas diferentes áreas do saber, buscando a unidade na diversidade.

A articulação entre os diversos campos do conhecimento impede a fragmentação do saber e privilegia os conteúdos significativos, aliados aos valores, como forma para se situar no mundo, resguardando a identidade individual e cultural, o conceito de tempo físico, histórico e social, o significado do espaço na vida da pessoa e da coletividade e as mudanças provocadas pelas transformações físicas, sociais e culturais.

Neste sentido, nossa proposta pedagógica se caracteriza pela convergência entre o saber, como conhecimento que se tem da realidade social; a alegria, centrada no princípio da descontração e da afetividade; a participação, como forma de desenvolver o pensamento autônomo; a interdisciplinaridade; a produção do conhecimento, interpretada como competência para refletir e agir em busca de soluções possíveis para os problemas.

2.1. Fundamentos doutrinários – Uma escola em pastoral

A Escola Católica é um espaço educativo com uma identidade própria, caracterizada por uma proposta evangélica clara e opção de vida educativa comunitária; fundamentada em relações interpessoais pautadas por princípios, valores e critérios cristãos. Seu Projeto educativo, concebido na perspectiva da síntese entre fé e cultura e entre fé e vida, legitima os valores de referência dirigidos à promoção integral a pessoa, radicados e inspirados em Jesus Cristo e no Evangelho: instancias últimas de avaliação e de crítica, para o encontro vivo e vital como patrimônio cultural, na forma de elaboração, isto é, de inserção dos valores perenes no contexto atual.

Projeto Educativo Evangelizador - Instituto Jesus Maria José. (P.7)

As mudanças ocorridas na pós-modernidade resultantes da revolução tecnológica, exacerbação religiosa, fragmentação do todo, mudança do ordenamento mundial, globalização, transitoriedade do saber, ilusão do conhecimento têm afetado a vida do ser humano, trazendo consequências nefastas na produção dos sentidos, tanto para os educandos como para os educadores.

Embora se tenha consciência da necessidade de tomar posição diante dessas perplexidades, a realidade, às vezes, imobiliza as ações, provocando um estado de inércia que resulta no fim das utopias e dos ideais, tão vitais à esperança.

Diante desse contexto de complexidade e aparente desesperança, qual é o papel da educação católica na formação do ser humano? Qual é o papel do educador e dos funcionários da instituição? Como pode a escola libertar o mundo da escravidão a que está submetido? Como o educando pode valorizar aquilo que não entende? Como a escola pode substituir o modelo de “transmissão” de “novos saberes”, rompendo com o medo e libertando o pensamento e a criatividade?

Essa abordagem atualizada do Projeto Educativo da Rede de Educação Jesus Maria José, segue o exemplo das gerações que a precederam, em especial, os ensinamentos de Madre Rita, como fonte e raiz que dão vida à Educação Jesus Maria José. Os tempos e as circunstâncias mudam, mas a sua visão e a sua dinâmica espiritual vivem nos corações das suas seguidoras, mulheres, que Deus escolheu para levar a esperança e a mensagem de amor de Jesus para as crianças, os jovens e suas famílias.

Neste sentido, este documento parte da necessidade de um posicionamento mais universal e unificador em relação à visão fundacional e aos princípios do Instituto Jesus Maria José e incorpora não somente a riqueza de sua universalidade, mas igualmente suas limitações, considerando a impossibilidade de aprofundar questões urgentes e prioritárias que surgem nos diferentes contextos. Portanto, mesmo se tratando de um posicionamento em face do Projeto Político Pedagógico de uma escola da Rede Jesus Maria de Educação, não se pretende constituir um tratado pedagógico, nem manual de espiritualidade, contudo é indispensável que ele esteja em sintonia, comungando dos mesmos princípios tanto na realização das ações educativas, quanto evangelizadoras.

A ideia que sustenta o Projeto Político Pedagógico do Colégio de Goiânia é que, por meio dele, a Rede de Educação Jesus Maria também contribua para que docentes, discentes, leigos, leigas, funcionários e todos os segmentos da comunidade educativa lancem o olhar sobre o cotidiano como sendo parte integrante de um todo além fronteiras. Assim é possível apreender o sentido de pertencimento para ajudar a transformar o feio em belo, o triste em alegre, o desumano em humano, a desesperança em esperança e certeza de um mundo melhor para todos.

Considerando a nossa identidade confessional e, conforme o documento *Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica* (1988, p. 33), para se fortalecer na missão deixada pela Fundadora é indispensável estar atento às orientações da Igreja, pois nela encontra-se uma palavra sábia e animadora para a difícil, mas importante missão da escola católica, no mundo de hoje. Desde o Concílio Vaticano II a escola católica teve uma identidade bem definida, lugar privilegiado de evangelização, de autêntico apostolado, de ação pastoral, não apenas em virtude das atividades complementares, paralelas ou paraescolares, mas em razão da própria natureza de sua ação diretamente orientada para a educação da personalidade cristã.

Para João Paulo II (1982, p. 105) “a escola católica não é um fato marginal ou secundário na missão pastoral do bispo. E não se pode interpretar unicamente como uma função de suplência em relação à escola estatal”. A escola católica tem, por sua razão de ser, claramente uma missão evangelizadora, já que conforme Documento Escola Católica (p. 26-35-37) “a perspectiva cristã da educação é a formação integral da pessoa humana através da assimilação sistemática e crítica da cultura, a apresentação de Jesus Cristo como exemplo de vida, que enobrece e eleva o homem, valorizando sua existência”. A educação corresponde ao esforço pessoal e coletivo de construir o ser humano em sua plenitude.

Por sua vez, para a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1992), “a Igreja reconhece o valor social e a potencialidade pastoral e cultural das instituições educacionais católicas e apoia decididamente aquelas que se empenham por expressar na prática a sua identidade evangélica confessional, comunitária ou filantrópica”.

E entre as várias orientações contidas (id. 1992) é importante destacar que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB alerta que para ser coerente com os princípios da fé, uma escola que se define como católica deve empenhar-se em oferecer uma educação evangélico-libertadora, valorizando a capacitação técnica e científica de qualidade, a formação para a solidariedade, o incentivo para o cumprimento dos próprios deveres e a promoção dos direitos de todos, desabrochando em verdadeira fraternidade e abertura à transcendência e aos valores do Reino. A Igreja se interessa pela sobrevivência dessas instituições, pleiteando, inclusive, uma legislação justa que possibilite seu equilíbrio financeiro.

Desse modo, o nosso professor é por vocação um educador que assume, em comunhão com seus pares na escola católica e em sintonia com a proposta educativa da Rede de Educação Jesus Maria José, o seu compromisso profissional fortalecido nas três forças: *amor, competência e qualidade*. Acolhe a totalidade de seus educandos com firmeza e ternura, dando especial atenção aos mais necessitados econômica, intelectual, moral e educativamente, e procura responder às exigências do mundo em transformação.

Os integrantes do corpo técnico-administrativo e de serviços gerais são também agentes educativos, pois seus atos e procedimentos exercem influência na formação dos educandos. Da maneira como atendem aos pais e ou responsáveis, educadores, educandos e aos que procuram a escola, depende, em grande parte, a imagem social que se tem dela. Para isso, tanto na contratação como ao longo da permanência desses funcionários a escola e os seus responsáveis oferecem-lhes as devidas orientações e providenciam a formação adequada no espírito que anima a obra cristã.

A *Pedagogia de Madre Rita*, inspirada nos princípios da família de Nazaré, de solidariedade, testemunho, trabalho e oração orienta as escolas da Rede de Educação Jesus Maria José na promoção de ações educativas e evangelizadoras com as seguintes finalidades:

- Evitar a corrupção moral da sociedade;
- Desenvolver na criança, adolescente ou jovem as capacidades éticas e cristãs;
- Promover a educação integral;
- Contribuir para a formação cristã das famílias com vista ao reconhecimento dos direitos das crianças, tendo como modelo a Família de Nazaré em suas relações;
- Acolher e educar, em suas casas, crianças pobres e abandonadas;

- Recolher, em suas casas formativas, aquelas jovens que desejem dedicar-se, sobretudo, à missão educativa e de testemunho.

Sob a luz da literatura de Gadotti (2005), percorrer o caminho da educação com sonho, utopia, amor é aprender e ensinar com sentido. Só o ideal de um educador é possível tornar esse sonho realidade.

A crise vivida pela falta de valores, talvez seja a chave para entender a perda de sentido de ser educador(a). Em face dessa realidade, a Rede de Educação Jesus Maria deve indagar qual é o papel do(a) educador(a), dessa escola, da educação, para que possa construir de acordo com a realidade de cada Unidade o que um(a) educador(a) pode, deve e é possível fazer. Assim, alimentados e fortalecidos pelo carisma de Madre Rita, cada um(a) deve ter esperança para desempenhar a sua profissão nos dias atuais.

Portanto, para o mesmo autor, a formação continuada é indispensável, pois oferece múltiplas oportunidades de aprendizagem, integrando espaços sociais diferentes (domiciliar, escolar, empresarial etcetera), visando a preparar o(a) educando(a) para viver melhor na sociedade do conhecimento. O espaço de aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

Os avanços da sociedade moderna trouxeram consequências para a escola, para o(a) educador(a) e para a educação. Neste contexto o(a) educador(a) é muito mais um mediador do conhecimento, diante do(a) estudante que é o sujeito e precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. O papel do(a) educador(a) deixa de ser o de dar aula, para ser um(a) organizador(a) do conhecimento e da aprendizagem.

Afinal ser educador(a) hoje, não é nem mais difícil, nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente tendo em vista a velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre. Assim, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem se transformando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e de investir na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária para fazer face às demandas do mundo e dos tempos atuais.

De nada adianta ensinar, se os(as) educandos(as) não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, autodisciplinados, motivados. Portanto, não basta ser professor(a) é imprescindível que seja um(a) educador(a) responsável pela aprendizagem dos seus estudantes, que saiba respeitar estilos e ritmos de aprendizagem e crie ambientes de trabalhos colaborativos em sala de aula. Ou seja, o(a) educador(a) da Rede Jesus Maria José de Educação deve:

- Estar em sintonia com a missão da Instituição;
- Pautar sua liderança no tripé inspirado em Jesus, Maria e José: visão, coesão e ação;
- Possuir uma filosofia de vida que esteja em consonância com a proposta do Instituto Jesus Maria José que é a de Jesus Cristo, comprometida com o bem comum e com os valores evangélicos;
- Ser capaz de orientar, animar e de organizar situações de atividades que desenvolvam a criatividade do(a) educando(a);
- Estar aberto ao diálogo, ao novo, participando de momentos de estudo, sendo capaz de criar condições para que o(a) educando(a) seja responsável, crítico, liberto;
- Ser consciente da transitoriedade e infinitude do conhecimento;
- Mediar o processo de aprendizagem com autoridade, mas que seja dinâmico, inteligente, amigo(a) capaz de ensinar e aprender;
- Ser comprometido(a) com a fé, a bondade, a verdade, a filosofia da Instituição, transformando esta em obra de amor;
- Ser educador(a) hoje é viver intensamente o tempo com consciência e sensibilidade para dar sentido à própria vida, a vida das pessoas e da humanidade para juntos construírem um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

Em um mundo, no qual a Inteligência Artificial promove mudanças exponenciais, não lineares e mais rápidas do que podemos pensar, ela se mostra perfeita para o que é conhecido, pois o desconhecido é inerente ao humano e, neste sentido, o(a) educador(a), torna-se o profissional essencial, aquele que tem a possibilidade de estimular a pesquisa, de mediar a resolução de conflitos e problemas, de ensinar a criança e o jovem a pensar, gerando valor continuamente, numa era em que aprender é *conviver com a incerteza*. Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o *novo papel* do(a) educador(a), as *novas exigências da profissão docente*, principalmente da formação continuada do(a) docente de forma que possa ser autônomo(a), crítico(a), criativo(a), transformador(a), vivenciando o “aprender a aprender”, para produzir conhecimentos e estimular a produção do(a) educando(a).

O papel do(a) educador(a) é vital nesse processo, pois compete a ele(a) encaminhar o(a) educando(a) a formar, por si mesmo, uma consciência crítica evolutiva, para compreender a realidade histórico-social, bem como as razões que a constituíram, adquirindo uma nova visão para se impor, abrindo novos caminhos e perspectivas.

Educação é um processo de formação do indivíduo que se realiza num tempo e espaço concretos, com nuances próprias do contexto que determina o tipo de ser humano que se quer formar, passivo ou crítico, para viver numa sociedade com capacidade de buscar soluções para os problemas ou adaptar-se às circunstâncias do momento.

Para que a comunidade educativa possa cumprir bem a sua missão cristã, é importante que todos os seus membros sejam criativamente fiéis à Proposta Educativa da Rede de Educação Jesus Maria José, na definição de um Projeto Político Pedagógico estejam atentos aos “sinais dos tempos”.

Jesus Cristo se apresenta, em sua missão na terra, como Bom Pastor, que conhece suas ovelhas, ama a cada uma pessoalmente, delas cuida mesmo se preciso, dando a vida por elas (cf. Jo 10, 1-18). Toda escola cristã católica, tem que ser *em Pastoral*, pois nela é preciso que se cumpra o pastoreio realizado por Jesus, e ao estilo de Jesus, o Bom Pastor. As Unidades da Rede Jesus Maria José de Educação, sendo escolas declaradamente católicas, destinam-se em sua missão educativa a cooperar com a Igreja na tarefa de educar para o seguimento de Jesus e para a missão evangelizadora, ou seja, *educar evangelizando e evangelizar educando*.

Declaramo-nos uma *Escola em Pastoral*, em um processo que é uma construção coletiva a partir da vivência, da fraternidade e doação de todos os que exercem, com Jesus e com Jesus, a missão de bom pastor. Uma *escola em pastoral* organiza seu processo de evangelização, integrando todas as áreas, setores e pessoas e o faz acolhendo, ouvindo e manifestando compaixão.

Assim, ao Colégio Jesus Maria José, por viver o estado de *escola em pastoral*, cabe a responsabilidade, primeiramente, de permear a vida toda da educação com o ideal de Jesus Cristo, integrando na missão todas as disciplinas escolares e atividades. Mas, também, lhe cabe promover momentos oportunos nos quais, educandos(as) e educadores(as) possam, de maneira, mais intensa, encontrar e dar sentido a tudo o que são, aprendem, vivem e sonham. Portanto, quando uma instituição se dispões estar *em pastoral*, significa que todo ambiente escolar, todo o currículo e todas as pessoas envolvidas na comunidade educativa, precisam se dispor a ser e a desenvolver atividades e princípios pastorais que possibilitem a implantação desta proposta educativa, que pressupõe os seguintes objetivos gerais da *escola em pastoral*:

- Promover um ambiente de convivência e de reflexão pessoal, do qual cada pessoa possa levar para sua vida um grande entusiasmo na arte de bem viver, tendo como referência a Sagrada Família de Nazaré.
- Despertar o sentido mais profundo para a vida (relação consigo mesmo, com Deus, com os outros e com a natureza) para dar significado àquilo que os(as) educandos(as) e educadores(as) aprendem, de modo que possam crescer confiados em suas potencialidades e na mudança que podem realizar para prosseguirem se aperfeiçoando como pessoa, como participantes da sociedade e da Igreja como evangelizadores(as).

Destacamos algumas iniciativas, pelas quais a pastoral, mais diretamente, se efetiva em nossa escola:

- Os momentos litúrgicos fortes e plenos de sentido e que procuram trazer presente, não apenas o Cristo histórico, mas sim o Cristo do cotidiano, atuante e desafiador, na vida de cada ser humano;
- Formação humana e cristã da comunidade educativa, priorizando valores referentes à vida interior, a fraternidade, a cooperação, a dedicação e a caridade operante;
- Participação em momentos de estudo e de celebração com a comunidade eclesial, na qual o Colégio está inserido, para maior compromisso com a Igreja local e sua missão;
- Desenvolvimento de projetos sociais pelos quais as palavras e os ensinamentos se encarnam na prática, e as pessoas são realmente beneficiadas pelos gestos concretos de amor que liberta e promove;
- Organização e dinamização do trabalho com grupos crianças e jovens, para que eles sejam ajudados a canalizar suas energias e ideais para cooperar na evangélica transformação do mundo;
- Dar “um olhar vocacional” às atividades da Pastoral, para auxiliar os jovens no discernimento de sua opção de vida.

A Instituição organiza e dinamiza, então, uma área de pastoral específica, em forma de coordenação, que tem a missão de enfatizar o envolvimento, a participação, a presença, a criatividade, a atuação no específico do carisma Jesus Maria José. Nessa missão, ela envolve-se de modo especial com atividades solidárias no meio social em que se insere como o fez o Bom Pastor Jesus, que ia em busca das ovelhas mais sofredoras, necessitadas, excluídas e tresmalhadas.

Todavia, para que haja possibilidade de realização de todas essas atividades, é imprescindível a organização de um planejamento, com objetivos claros, bem definidos e realizáveis em comum acordo com o contexto pedagógico e, com o envolvimento de toda Instituição, principalmente dos educadores e das educadoras.

Assim, tudo o que estiver planejado, seja um passeio, um encontro, um acampamento ou uma celebração, deve possuir um objetivo definido e alcançável e ser uma atividade frutífera para a área pastoral.

Para a escola que se encontra em estado de pastoral, os valores cristãos adquirem grande relevância, na dimensão da *pedagogia dos valores* e um significado singular, no que se refere à família: vida, acolhida, amor, respeito, ajuda mútua, conversão, serviço e outros.

No processo de pastoralização escolar, os(as) educadores(as) não são apenas profissionais do ensino, mas assumem a função de agentes educativos e agentes de pastoral. Sendo assim, o testemunho, a formação continuada, os relacionamentos entre si, em especial com pais e educandos(as), e o trabalho integrado, ganharão especial importância no que tange aos objetivos almejados pela Rede Jesus Maria José de Educação. Os educadores(as) Jesus Maria José precisam estar imbuídos da mística que alimenta o Instituto e faz a diferença. Esta mística é uma espiritualidade que se pauta pelos valores da Família de Nazaré, mas centrada em Jesus Cristo: Caminho, Verdade e Vida. Ele é a principal fonte de vida e esperança do ser humano. E Ele nos impulsiona para a missão da transformação evangélica das pessoas e da sociedade.

A família é reconhecida pela sociedade, contudo, nem sempre assume devidamente a sua missão. Na verdade, ela é o sujeito mais importante, junto ao sujeito primeiro e principal do processo educativo, o próprio educando(a). Ela é a primeira e a principal responsável pela vida, pela educação, pela fé e pela cidadania de seus integrantes. É neste sentido, que a família assume uma missão primordial no processo formativo dos filhos(as). Por isso, ela não pode descarregar toda a sua responsabilidade sobre a escola ou outra instituição. É nela, que todo ser humano busca segurança e conforto. Alguns pais buscam responder a este apelo, envolvendo-se adequadamente no processo educativo escolar dos filhos(as), procurando encantar os filhos(as) com a aventura de

aprender sempre e ensiná-los a pensar e a agir corretamente.

Consciente da importância e necessidade de uma educação libertadora, não se pode aceitar que as Instituições educativas sejam depósitos de filhos(as) e nem empresas que desempenham a terceirização da educação, livrando os pais da responsabilidade que assumiram diante de Deus, deles mesmos, da sociedade e da história. O Colégio Jesus Maria José, na busca pelo ideal de ser uma *escola em pastoral*, organiza, anima e dinamiza momentos de estudo, reflexão e oração com as famílias, a fim de juntos poder encontrar caminhos e respostas para a educação dos seus filhos(as), de modo que a família se sinta corresponsável pelo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a educação para os valores humanísticos cristãos, a partir dos valores da Família de Nazaré.

2.2. Concepções

2.2.1. Concepção de mundo atual

As mudanças na ordem econômica mundial, induzidas pela globalização e pelo desenvolvimento em ritmo acelerado das tecnologias da informação e comunicação, geram mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, criando “novos estilos de vida, de consumo, novas maneiras de ver o mundo e de aprender”. (BELLONI, 1999, p.3). Nesse contexto, tem-se a flexibilização dos processos e mercado de trabalho. A demanda na economia é por flexibilidade e inovação, o que conduz a novas formas de organização e de gestão. As consequências para a educação refletem-se na necessidade de “reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida”. (BELLONI, 1999, p.22).

Como sujeitos históricos, determinados papéis e funções sociais até então estabelecidos pela sociedade estão mudando e, entre eles, aqueles que se referem aos profissionais da educação. Diante da irreversibilidade histórica contemporânea, queiramos ou não, começam a aflorar observações sobre essas mudanças, as quais acabam colocando em xeque explicações e argumentações sobre determinadas verdades que até então nos pareciam sólidas e satisfatórias.

As verdades ou argumentações que aprendemos ao longo de nossas vidas, por meio da família, da religião, da escola e da ciência, diante das mudanças existentes na contemporaneidade, são relativas e levam a questionamentos fundamentais da existência humana, tais como: Como compreender as mudanças? Como surgiram essas verdades ou argumentações? Quais são os tipos de interpretações veiculadas sobre os temas contemporâneos tais como: violência, sexualidade, juventude, novas expressões culturais, inclusão e diversidade, por exemplo? Quais são as alterações significativas que identificamos na sociedade hoje? E o que a escola tem em comum com esses questionamentos?

Essas dúvidas afloram e manifestam-se nos conflitos e nas diferentes formas de interpretações existentes sobre o mundo e as pessoas que nele convivem ou conviveram, no presente e no passado, entre aquilo que aprendemos e o que vivemos. Essas dúvidas despertam-nos para determinadas percepções que temos de *nós* e dos *outros*, e que na maioria das vezes não se encaixam nos argumentos fundamentados nas certezas ou verdades que temos das diferentes sociedades; dos diferentes grupos ou classes sociais; das diferentes formas religiosas, culturais, de trabalhar, de pensar e ver a vida.

Identificamos nossos limites por meio das informações que temos, fundamentadas em tudo aquilo que entendemos como verdade absoluta. Desses limites surgem as dúvidas: Como fazer? Como modificar? Como (re)aprender? As possibilidades de mudanças são mediadas pela reflexão. Esta nos leva a questionar, reconsiderar e pesquisar as nossas dúvidas. Essa atitude diante das verdades, sobre as quais nos apoiamos, permite-nos modificar nossas ações no ambiente familiar e nos demais grupos sociais dos quais participamos, entre eles a escola.

Nessa perspectiva, mudar não significa abandonar o que sabemos ou o que aprendemos, mas (re)elaborar o conhecimento que temos, mediados pelas diversas interpretações existentes sobre o mundo e as relações sociais nele estabelecidas, conhecimento esse, não só o específico das áreas como também das relações culturais construídas, historicamente falando, na educação escolar.

A educação escolar, entendida como uma das formas de educar as novas gerações, tem uma dinâmica específica e bastante complexa que vai além do espaço escolar porque acaba envolvendo a formação continuada do professor, a legislação educacional, a estrutura e o funcionamento das escolas nos diversos graus e modalidades de ensino, além das múltiplas formas de educação coexistentes: familiar, religiosa, étnica e de classe social.

Há necessidade de uma reflexão que acaba envolvendo, necessariamente, uma (re)visão dos conhecimentos trabalhados nas diferentes áreas, da postura dos professores diante desses conhecimentos, da metodologia e da vida, da avaliação realizada de todos os sujeitos comprometidos com o trabalho na instituição escolar.

Tendo consciência dos desafios contemporâneos, segundo o entendimento que se tem do conceito de cidadania (fundamentado, atualmente, na ideia de uma “revolução” ecológica), e da concepção de “homem” de Francisco de Assis (entendido como um todo na relação homem/natureza/Deus), somos provocados a tomar decisões. Delas dependem a manutenção ou a exclusão ou a alteração dos valores predominantes na nossa sociedade, influenciando na (re)construção de uma outra cultura, fundamentada nos valores humanísticos.

A escola constitui-se, portanto, num espaço privilegiado para essa (re)construção. Por meio dos elementos culturais que caracterizam a sociedade contemporânea, é possível entender que a história do futuro depende de nós.

2.2.2. Concepção de Sociedade

Para a Rede de Educação Jesus Maria José a educação deve ter a intencionalidade de contribuir para a construção de uma sociedade justa, socialmente equitativa e solidária, politicamente democrática, culturalmente pluralista e religiosamente ecumênica, de diálogo inter-religioso, pautada pelos princípios éticos, estéticos e políticos, sociedade esta em que todos sejam verdadeiramente reconhecidos e respeitados em sua dignidade humana e em suas diferenças; tenham a possibilidade de desenvolver as suas potencialidades; contribuam para que a autoridade, o saber, os bens naturais e os produzidos pelo esforço comum estejam a serviço do crescimento e sejam partilhados coletivamente; tenham a liberdade e o direito de se associar; em que todos tenham a liberdade de pensamento, de expressão e consciência; tenham acesso ao conhecimento científico e recursos tecnológicos.

A organização da sociedade deve estar estruturada na comunhão e participação e garantirá a cidadania para todos:

- Em termos econômicos: a posse e o uso dos bens indispensáveis a uma vida digna e livre para cada pessoa e cada família e de grupos comunitários;
- Em termos sociais: o acesso aos bens comunitários mínimos, tais como: alimentação, habitação, educação, lazer, saúde, transporte e segurança;
- Em termos políticos: o pleno exercício dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Em termos culturais: a possibilidade de reflexão, amadurecimento intelectual, moral e afetivo, direito ao reconhecimento e ao exercício da criatividade e respeito aos diferentes valores culturais e costumes dos vários grupos e etnias;
 - Em termos religiosos: a liberdade de opção religiosa e a manifestação dessa crença, sempre pautada por valores éticos e comprometida com o crescimento humano e social.

2.2.3. Concepção de Pessoa

Concebe-se a pessoa, na Rede de Educação Jesus Maria José, como um ser que é imagem e semelhança de Deus, de valor supremo e que se caracteriza como:

- Um ser biopsíquico: que tem corpo individualizado, com emoções e sensações harmonizadas, que se conhece, que se aceita, que se valoriza e desenvolve suas potencialidades;
- Um ser econômico: que se constitui em um sábio administrador de si e do planeta, usando equilibradamente todos os bens;
- Um ser social: que seja fraterno e solidário na luta pelos direitos humanos, que seja aberto às necessidades dos outros, numa atitude dialógica e prospectiva;
- Um ser político: que esteja comprometido com a caminhada da sociedade na busca e exercício da cidadania;
- Um ser cultural: que respeita e cultiva os conhecimentos, os bens, os valores simbólicos e significativos do seu grupo, de outros grupos ou de um tempo histórico concreto;
- Um ser religioso: de relação transcendental, optante por um compromisso de vivência solidária, priorizando o humano no meio da comunidade social.

2.2.4. Concepção de infância, de desenvolvimento humano, de ensino e aprendizagem

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como primeiras etapas da Educação Básica, caracterizam-se como um direito inalienável da criança ao cuidado, estímulo e educação, de modo a viabilizar o desenvolvimento integral dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais que se constituem nas bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização (PNE, 2000; OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto, a educação é entendida como elemento constitutivo da pessoa, como meio e condição de formação, desenvolvimento e integração social e realização pessoal. A educação escolar complementa a educação familiar e social (comunidades e demais instituições), tendo um “papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas” (PNE, 2000, p. 47).

A partir dessa premissa, a Unidade Escolar organiza sua proposta pedagógica, considerando educação e cuidado como processos indissociáveis, de modo a oportunizar à criança desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, buscando viabilizar as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade (PNE, 2000; OLIVEIRA, 2003), a partir da mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer, por meio do atendimento realizado por profissionais especializados.

A equipe de educadores da Unidade Escolar concebe a criança como sujeito social e histórico, pertencente a uma instituição familiar inserida em uma sociedade, com uma cultura em um momento histórico determinado (MEC/SEF, 1998). Essa concepção se coaduna com a visão de educação como um processo de desenvolvimento, de construção de conhecimentos a partir das interações que se estabelecem entre as pessoas, entre a criança e seu ambiente, bem como entre ela e o seu objeto de conhecimento. Assim, o conhecimento se constitui em um trabalho de criação, significação e ressignificação por meio da superação qualitativa de hipóteses, estágios e estruturas mentais estratificadas.

Dessa forma, o professor caracteriza-se como um pesquisador, um investigador, como um criador de condições, atento ao desenvolvimento de seus alunos, de modo a proporcionar-lhes as oportunidades para a aprendizagem (DEVAL, 1998).

A aprendizagem se constitui em um processo que tem como ponto de partida a atividade do sujeito, a construção de esquemas que lhe permitam agir novamente sobre a realidade de formas

mais complexas, permitindo, essa atividade, a adaptação do sujeito ao meio, mediante a aplicação de seus conhecimentos na resolução de situações concretas (DEVAL, 1998).

Como princípios e atitudes dos educadores frente à realidade da infância, de seu desenvolvimento e do seu ensino e aprendizagem destacam-se:

- Respeito à dignidade e aos direitos da criança, sendo consideradas as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, entre outras;
- O direito da criança a brincar, sendo o brincar entendido como forma de manifestação de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso aos bens socioculturais, viabilizando a ampliação das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização da criança por meio da participação e inserção nas diversas práticas sociais;
- O atendimento aos cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade;
- O direito às experiências prazerosas e lúdicas a partir de atividades intencionais, em momentos de ações estruturadas, espontâneas ou livres (RESOLUÇÃO CEB1/99)

2.2.5. Concepção de Educação

O Colégio Jesus Maria José oferece uma educação que propicia a formação nos aspectos biopsíquico, econômico, social, religioso, político e cultural, num processo formativo e contínuo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, busca-se uma educação:

- que se esforça por valorizar a originalidade, percebendo, reanimando e fortalecendo o potencial criativo de cada pessoa;
- para o pluralismo como princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico da sociedade;
- para a tolerância e para o respeito ao outro como condição necessária à democracia;
- na dimensão social e comunitária, sensibilizando e envolvendo o aluno com questões sociais;
- centrada nos quatro pilares: *aprender a conhecer*, adquirindo os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser* como realização da pessoa na sua totalidade.

2.2.6. Concepção de Escola - Pressupostos Pedagógicos

A Proposta Pedagógica do Colégio Jesus Maria José de Goiânia, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, baseia-se nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; nos princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; nos princípios humanos e cristãos pautados pela paz e pela solidariedade.

No que se refere à finalidade das etapas da Educação Básica oferecidas pelo Colégio, segundo a LDB 9394/96, na Educação Infantil é “proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança em complementação à ação da família” e no Ensino Fundamental é “o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo [...], a compreensão das leis que regem a natureza e as relações sociais na sociedade contemporânea”.

Por compreender que a educação só pode ser viável se for integral, dirigida à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes (MORIN, 2000), a proposta pedagógica busca o estabelecimento de uma pedagogia multirreferencial (POURTOIS e DESMET,

1997), que promova um diálogo fecundo entre as teorias e práticas educativas, numa perspectiva de totalidade complexa, não negadora das partes, exigindo o reconhecimento do pensamento plural. Essa pedagogia tem a ambição de apreender a complexidade das situações educativas, elaborando-se permanentemente, num movimento de construção e adaptação constante.

Desse modo, os diversos referenciais de conhecimento, adquiridos no processo de aprendizagem, na escola ou fora dela, oportunizam a seleção e opção por práticas culturais, de reflexão. O referencial teórico do processo de aprendizagem pauta-se, ainda, nos pilares da educação, segundo o documento da UNESCO: *Educação, um tesouro a descobrir*.

- *aprender a conhecer*: conhecimento científico geral e vasto, aprofundando a ciência mediante a elaboração do próprio conhecimento, no aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida;
- *aprender a fazer*: aplicabilidade de conhecimento científico, adquirindo competências e habilidades humanas a fim de tornar o aluno apto a enfrentar numerosas situações que lhe são apresentadas formal ou espontaneamente, e a trabalhar em equipe;
- *aprender a viver juntos*: desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- *aprender a ser*: desenvolvendo a personalidade, valorizando as múltiplas inteligências. Sentir, pensar e agir, com capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Aprender a expressar, pelos sentimentos, tudo aquilo que o ser humano é. Potencializar as habilidades e competências humanas.

A prática pedagógica tem como fundamentos os seguintes enfoques metodológicos: *educação contextualizada*, identificando o que pretendemos como algo integrante de um determinado contexto cultural/espacial/temporal; *integração das áreas de conhecimento*, discutindo o objeto de estudo e/ou investigação, relacionando-o com o contexto geral; *currículo integrado*, compreendendo a integração do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e social; pensamento crítico, desmistificando a verdade única e imutável; *aprender a aprender*, consolidando o conhecimento científico por meio da relação teoria/prática.

2.2.7. Concepção de Ensino

O ensino é contextualizado e multidisciplinar, com planejamento integrado, participativo, visando ao melhor atendimento à comunidade escolar. Há o exercício constante da criatividade e da pesquisa. Compreende as diferentes atividades educacionais voltadas para o processo de construção e reconstrução do conhecimento, na perspectiva de busca efetiva da relação entre a escola e a vida, tendo como meta o sentido universal que nos faz integrantes da humanidade.

São desenvolvidos projetos interdisciplinares ampliando as possibilidades de formação do sujeito, capacitando-o para tomar decisões e responder às necessidades do nosso tempo, transformando a realidade onde atua, sendo a produção do aluno valorizada.

A articulação entre os diversos campos do conhecimento impede a fragmentação do saber e privilegia os conteúdos significativos, aliados aos valores, como forma para se situar no mundo, resguardando a identidade individual e cultural, o conceito de tempo físico, histórico e social, o significado do espaço na vida da pessoa e da coletividade e as mudanças provocadas pelas transformações físicas, sociais e culturais.

Na Educação Infantil, o grupo de professores atua com diversidade de materiais e o ambiente físico é favorável e propício ao trabalho pautado nos eixos *estruturantes das práticas pedagógicas* nesta etapa da escolaridade, que são as *experiências e as interações*, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI, em seu Artigo 9º, contemplado na Base

Nacional Comum Curricular-BNCC.

O Ciclo da Alfabetização, composto pelo 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, visa à oferta de amplas e variadas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, estabelece ritmo próprio e deve assegurar a Alfabetização Matemática e Alfabetização em Língua Portuguesa até o final do 2º Ano, respeitando a faixa etária, 6 e 7 anos respectivamente, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento dos alunos

No Ensino Fundamental, as áreas de conhecimentos são trabalhadas de modo integrado. Há o incentivo à pesquisa, a contextualização dos conhecimentos escolares e a problematização de situações reais.

2.3. Dimensão comunitária-social

A dimensão comunitária, em nossa na Proposta Pedagógica, fundamenta-se nos princípios humanos, cristãos, na Pedagogia de Madre Rita, promovendo o autoconhecimento do(a) educando(a), a partir da sua própria ação, da liberdade pessoal e responsável, do diálogo, da verdade das coisas e fatos e desenvolve-se por meio da problematização de situações reais, da contextualização dos conhecimentos escolares.

Caracteriza pela convergência entre o saber, como conhecimento que se tem da realidade social; a alegria, centrada no princípio da descontração e da afetividade; a participação, como forma de desenvolver o pensamento autônomo.

O perfil das pessoas comprometidas com essa proposta exige abertura às necessidades e mudanças da comunidade local e planetária; criatividade no planejamento e na efetivação dos projetos; envolvimento e comprometimento com os clientes internos e externos; competência profissional e habilidades políticas e humanas; integração à comunidade local; inovação no processo pedagógico e comunitário. Nessa dimensão, envolve-se toda a comunidade educativa nos eventos sociais nas seguintes modalidades: projetos curriculares, próprios do processo ensino-aprendizagem e incluídos no Plano Curricular; projetos educativos especiais, os que são planejados e executados na escola e no período escolar, promovendo a socialização, o resgate da cultura, entre outros; projetos extracurriculares, os que envolvem a comunidade local e desenvolvem as habilidades humanas e o engajamento social.

A concretização da proposta se dá a partir de projetos que enfocam valores como a solidariedade, o respeito, a humildade, a fraternidade, entre outros. O objetivo é reunir as pessoas na busca de um objetivo comum, considerando que a grande força de mudança está na ação comunitária, que promova o envolvimento da comunidade escolar: pais, professores, funcionários.

2.4. Organização Administrativa

A administração geral da Rede de Educação Jesus Maria José pauta-se numa visão organizacional matricial: as ações emanadas da Mantenedora e as executadas no Colégio acontecem de forma horizontal e vertical, num cruzamento de ações autônomas, porém integradas e mediadas por um *Centro de Serviços Compartilhados*, localizado na sede da Mantenedora em São Paulo, que define, coordena e apoia todas as atividades inerentes aos aspectos administrativos e financeiros das escolas da Rede.

A estrutura administrativa do Colégio está devidamente detalhada em seu regimento escolar e é constituída de:

I - Direção

II - Secretaria

III - Serviços Técnico - Pedagógicos.

V - Orientação Educacional:

- Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais

VI - Coordenação Pedagógica:

- De Educação Infantil e Ciclo da Alfabetização (1º e 2º Ano do Ensino Fundamental)
- De Ensino Fundamental - 3º ao 9º Ano

VII - Corpo Docente:

- Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais

VI - Corpo Discente.

A Mantenedora, Associação Religiosa Beneficente Jesus Maria José, presta assessoria ao Colégio através das seguintes gerências, estruturadas em seu *Centro de Serviços Compartilhados*:

I - Gerência Pedagógica

II - Gerência de Recursos Humanos

III - Gerência de Tecnologia da Informação

IV - Gerência Contábil

V - Gerência Administrativa-Financeira

VI - Gerência de Assistência Social

VII - Coordenação de Marketing

2.5. Dimensão Gerencial

2.5.1. Gestão Democrática

A administração da escola é feita de maneira participativa e compartilhada, os professores e colaboradores participam da elaboração do calendário escolar, do Regimento, do Projeto Político Pedagógico, do cronograma de eventos e atividades significativas, dos projetos curriculares, sendo ouvidos e consultados a qualquer tempo sobre as decisões que impactam diretamente nas questões pedagógicas e educacionais, decidindo de maneira comprometida, eficiente, dedicada e humana. A Equipe Gestora do Colégio mantém um relacionamento transparente e dialogado com os professores e os demais funcionários, objetivando o melhor trabalho de efetiva parceria junto aos alunos, na busca inesgotável pela melhoria contínua das rotinas e processos administrativos e pedagógicos, incluindo as questões pertinentes à comunicação interna e externa do processo educativo e no relacionamento com as famílias.

As lideranças são inspiradas também na cultura do cuidado, prevenção e gestão de crises no ambiente digital, e preparadas à prática da “liderança comunicadora em conflitos”, sabendo ouvir com atenção, agir com tato e encontrar pontos de convergência, evitando a frustração em discussões difíceis, bem como à comunicação preventiva, à gestão de crise, à gestão de risco, à gestão do evento crítico e ao monitoramento pós-crise, entendendo que não se trata apenas de tecnologia, mas sim de comportamento social, em tempos que requerem de nós o cuidado extremo com a coerência com os nossos valores e missão educativa.

2.5.2. Relações de Trabalho

A pessoa humana e a sociedade constituem eixos básicos para a educação. A missão da Rede Jesus Maria José de Educação é atender de forma justa e adequada às necessidades, preocupações, interesses, sonhos, carismas, e aspirações de seus educandos buscando sempre fortalecer as relações, do trabalho e atuando na promoção humana.

Nas relações de trabalho procuramos sempre resgatar os valores inerentes à pessoa humana centrada na família, valorizando a vida:

- Justiça - ação necessária para valorização do profissional;
- Paz - ação essencial para justiça no mundo;
- Solidariedade - atitude que leva todos a saírem de si mesmos, indo ao encontro do outro;
- Respeito - atitude necessária para o reconhecimento das diferenças e possibilidades humanas;
- Diálogo - atitude que supõe aceitar a existência das diferenças, ou contradições, respeitando as decisões.

2.5.3. Formação Continuada e Permanente das Equipes

No que se refere à Formação Continuada, são enfatizados os seguintes aspectos do profissional: a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional. Bem estruturado, o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino. A partir deste pressuposto a Mantenedora e o Colégio oferecem a formação continuada a seus educadores(as), através de:

- Semanas Pedagógicas, no início do ano letivo;
- Reuniões Pedagógicas e Administrativas;
- Horário Pedagógico semanal e quinzenal (HP);
- Atendimento individualizado aos professores pela Coordenação Pedagógica;
- Participação em congressos, seminários, cursos e palestras promovidos ANEC, SEPE, SAS Educação e FTD Educação;
- Encontro bianuais de Educadores Jesus Maria José;
- Assembleia dos Diretores e Coordenadores com a Diretoria da Mantenedora.

2.5.4. Gerência Pedagógica da Mantenedora

Gerência Pedagógica é o órgão que, integrado às equipes de Gestão Pedagógica de cada uma das Unidades da Rede Jesus Maria José de Educação, atua no sentido de:

- Acompanhar o corpo técnico-pedagógico e docente, coordenadores pedagógicos e auxiliares, visando à unidade de ação, otimização dos resultados e sustentação da proposta da Rede Jesus Maria José de Educação;
- orientar, monitorar e propor novas estratégias para o desenvolvimento da prática educativa, tendo em vista os padrões de desempenho definidos pela Rede Jesus Maria José de Educação, em consonância com as diretrizes emanadas da Mantenedora, da Rede Católica de Educação e dos Sistemas oficiais de ensino;
- Planejar e organizar, com apoio das Coordenações Pedagógica e de Pastoral, as atividades do corpo docente, determinando horários, número de horas-aula, projetos pedagógicos, hora-extra, hora pedagógica, distribuição de turmas e outras atividades que garantam a eficácia dos processos educativos e dos recursos financeiros;
- Acompanhar o processo avaliativo e propor alterações, quando necessário e, a longo prazo, buscar sua unificação;
- Propiciar a integração de todas as Unidades;
- Responsável pelos processos de formação continuada das equipes técnicas e docentes e acompanhar os processos de formação continuada e demais espaços de discussão do trabalho pedagógico;
- Garantir a implementação das políticas educacionais emanadas pela Entidade Mantenedora;
- Construir, em parceria com a direção e o corpo de coordenadores, instrumentos de

- acompanhamento ao desempenho do corpo docente em consonância com as orientações da Mantenedora;
- Coordenar, em parceria com o departamento de recursos humanos, o processo seletivo de docentes e de pessoal para os serviços técnicos e educacionais;
 - Criar condições para a integração de todas as áreas de cada Unidade e das Unidades entre si; buscando desenvolver ações que consolidem a qualidade dos processos de ensino -aprendizagem.
 - Assessorar a Direção na condução pedagógica da unidade;
 - Colaborar na organização do calendário anual das atividades, das grades curriculares, planos de curso e cronogramas;
 - Auxiliar na elaboração dos currículos de cada curso e/ou série.

2.5.5. Serviços Técnico-Administrativos e de Apoio

Os Serviços Técnico-Administrativos e de Apoio têm por finalidade o planejamento, organização, execução e controle das atividades administrativas e sanitárias do Colégio e são compostos por:

Serviço de Conservação e Limpeza tem por finalidade manter a ordem e a higiene do Estabelecimento e fica a cargo da Direção do Estabelecimento, que contrata profissionais ou firma especializada sob a forma de prestação de serviços.

Serviço de Mecanografia/Almoxarifado tem por finalidade reproduzir a tempo e a hora todo material necessário solicitado pela Direção e Coordenação Pedagógica, bem como organizar e distribuir o material nas várias dependências do Estabelecimento. Fica a cargo da Direção do Estabelecimento, que contrata profissional ou firma especializada sob a forma de prestação de serviços.

Serviço de Biblioteca, subordinado à Direção e sob a responsabilidade de um profissional qualificado, tem por objetivo auxiliar o processo ensino-aprendizagem, fornecendo o material bibliográfico adequado, tanto para o uso dos professores como para o uso dos alunos, desenvolvendo neles o gosto pela leitura e a capacidade de pesquisa.

Serviço de Inspeção de Alunos tem por finalidade manter a disciplina no ambiente escolar, subordinado ao Orientador Educacional, fica a cargo da Direção do Estabelecimento a contratação de profissionais qualificados.

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é o espaço dedicado a pontuais atendimentos de alunos da educação inclusiva, no turno regular de aulas. Ela está equipada com mobiliários, materiais táteis e visuais, mídias e tecnologias, para uso se necessário, seja para acolhimento, para regulação emocional ou conclusão de alguma atividades pedagógicos (leitura, escrita, avaliações adaptadas e outras atividades dos diferentes componentes curriculares) permitindo que as Auxiliares de Classe desenvolvam atividades de *sensibilização*, *regulação* e *estimulação*, mediante o planejamento, a orientação e a supervisão dos professores e da Coordenação Pedagógica.

2.5.6. Serviços Técnico-Pedagógicos das Unidades

As responsabilidades nos diferentes Serviços Técnico-Pedagógicos estão, assim, definidas:

Serviço de Coordenação Pedagógica, subordinado à Direção e sob a responsabilidade de um profissional habilitado, tem por objetivo planejar, orientar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, visando à unidade e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Serviço de Orientação Educacional, é subordinado à Direção e sob a responsabilidade de um pedagogo ou psicólogo legalmente habilitado, tem por objetivo proporcionar condições para o desenvolvimento integral e harmônico do educando, promovendo o seu ajustamento à escola, à família e à comunidade.

Serviço de Coordenação Pedagógica - subordinado à Direção e sob a responsabilidade de um pedagogo. O coordenador pedagógico é o articulador entre professores, alunos e gestão, sendo responsável por garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem. Suas principais funções incluem a formação continuada da equipe docente, o acompanhamento do planejamento e da prática em sala de aula, e a mediação da relação escola-família.

2.5.7. Recursos Financeiros

Todo o recurso financeiro captado pela Associação Religiosa Beneficente Jesus Maria Jose, por meio das anuidades escolares, é revertido em melhoria em todos os setores educacionais, na manutenção das instalações, no desenvolvimento de todas as atividades, oferecendo melhores condições para a permanência e desenvolvimento do aluno na Escola.

2.6. Etapas e modalidades de ensino ofertados

O Colégio oferece a Educação Básica nas etapas de Educação Infantil (2 a 5 anos) e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, em regime regular, sem oferta de tempo integral. A oferta do Ensino Médio ocorreu de 2004 até 2014, tendo sido descontinuada.

2.7. Organização da vida escolar

2.7.1. Agrupamentos

A formação das turmas obedece aos critérios de idade e número máximo de alunos por sala, respeitando as condições de aprendizagem e desenvolvimento, as necessidades e especificidades, conforme as exigências contidas na Resolução CEE/CP Nº 06, de 20 de setembro de 2024.

Agrupamento/Turmas	Faixa Etária²	Máximo/Turma
Educação Infantil/ Maternal - 2 anos	2 anos a 2 anos e 11 meses	15
Educação Infantil/ Infantil I - 3anos	3 anos a 3 anos e 11 meses	15
Educação Infantil/ Infantil II - 4 anos	4 anos a 4 anos e 11 meses	20
Educação Infantil/ Infantil III - 5 anos	5 anos a 5 anos e 11 meses	20
Ensino Fundamental/1º Ano	6 anos	25
Ensino Fundamental/2º Ano	7 anos	25
Ensino Fundamental/3º Ano	8 anos	25
Ensino Fundamental/4º Ano	9 anos	35
Ensino Fundamental/5º Ano	10 anos	35
Ensino Fundamental/6º Ano	11 anos	35
Ensino Fundamental/7º Ano	12 anos	35
Ensino Fundamental/8º Ano	13 anos	35
Ensino Fundamental/9º Ano	14 anos	35

² A referência para a Educação Infantil e o 1º Ano/EF é a idade completa ou a completar até 31 de março do ano em curso.

2.7.2. Horários de aulas

Da Educação Infantil

O horário de aulas na Educação Infantil (2 a 5 anos) compreende 5 (cinco) tempos diários, com intervalo para lanche e recreio de 40 minutos diários, de manhã de 7:00 às 11:30 e à tarde de 13:00 às 17:30.

Educação Infantil

Tempos	Manhã	Tarde
1º tempo	7:00 às 7:50	13:00 às 13:50
2º tempo	7:50 às 8:40	13:50 às 14:40
Lanche	8:40 às 9:00	14:40 às 15:00
Recreio	9:00 às 9:20	15:00 às 15:20
3º tempo	9:20 às 9:50	15:20 às 15:50
4º tempo	9:50 às 10:40	15:50 às 16:40
5º tempo	10:40 às 11:30	16:40 às 17:30

Do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 1º, 2º e 3º Ano

O horário de aulas do 1º, 2º e 3º Ano, compreende 5 (cinco) aulas diárias, de manhã de 7:00 às 11:30 e à tarde de 13:00 às 17:30, com intervalo para lanche e recreio de 30 minutos.

Horários	Manhã	Tarde
1ª aula	7:00 às 7:50	13:00 às 13:50
2ª aula	7:50 às 8:30	13:50 às 14:30
Lanche	8:30 às 8:40	14:30 às 14:40
Recreio	8:40 às 9:00	14:40 às 15:00
3ª aula	9:00 às 9:50	15:00 às 15:50
4ª aula	9:50 às 10:40	15:50 às 16:40
5ª aula	10:40 às 11:30	16:40 às 17:30

Do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 4º e 5º Ano

O horário de aulas de 4º e 5º Ano, apenas no turno matutino, compreende 5 (cinco) aulas em três dias na semana, de 7:00 às 11:30, e 6 (seis) aulas em dois dias na semana, de 7:00 às 12:20, com intervalo para lanche e recreio de 30 minutos.

Horários	Manhã
1ª aula	7:00 às 7:50
2ª aula	7:50 às 8:30
Lanche	8:30 às 8:40
Recreio	8:40 às 9:00
3ª aula	9:00 às 9:50
4ª aula	9:50 às 10:40
5ª aula	10:40 às 11:30
6ª aula	11:30 às 12:20

Do Ensino Fundamental Anos Finais - 6º ao 9º Ano

O horário de aulas de 6º ao 9º Ano compreende 6 (seis) aulas diárias, no turno matutino, iniciando-se às 7:00 e terminando às 12:20, com intervalo de 20 minutos.

Horários	Manhã
1ª aula	7:00 às 7:50
2ª aula	7:50 às 8:40
3ª aula	8:40 às 9:30
Recreio	9:30 às 9:50
4ª aula	9:50 às 10:40
5ª aula	10:40 às 11:30
6ª aula	11:30 às 12:20

2.8. Espaços físicos e acessibilidade

2.8.1. Estrutura Física

O **Colégio Jesus Maria José de Goiânia - GO** conta com um amplo espaço, com área total de 12.618,41m² e área edificada de 11.817,76m². Com estrutura condizentes ao nível de ensino e número de alunos, inclusive com equipamentos para realização de aulas on-line; salas arejadas com amplas janelas, com ventiladores e climatizadores e dispositivos de som, que permitem uma melhor comunicação interna.

O Colégio possui um bloco único com 4 pisos, sendo Subsolo, Piso Térreo, Piso 1 e Piso 2, nos quais estão localizados os ambientes pedagógicos e administrativos.

No **Subsolo** encontram-se: sala de música, cozinha pedagógica, cantina, área da alimentação, playground coberto para a Educação Infantil, conjuntos de banheiros, áreas livres, espaço com escaninho, forno micro-ondas e frigobar para as refeições dos colaboradores, depósito de mobiliário, depósito de limpeza e depósito de manutenção.

No **Piso Térreo** encontram-se: a recepção, os banheiros sociais, a secretaria, capela, sala da pastoral escolar, sala da coordenação pedagógica, sala da direção com banheiro interno, ala dos professores com banheiros internos, copiadora e mecanografia, sala do servidor, s almoxarifado geral, 4 salas de aulas, 1 sala para Língua Estrangeira-Inglês e 2 conjuntos de banheiros, todos para o uso dos alunos da Educação Infantil.

No **Piso 1** encontram-se: 9 salas de aulas para o Ensino Fundamental, sala de Artes, sala de Língua Estrangeira-Inglês, 2 conjuntos de banheiros para uso dos alunos, setor de orientação educacional e depósitos de material.

No **Piso 2** encontram-se: 2 salas de aulas sobressalentes, 1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a biblioteca, 1 sala de reuniões com capacidade para 83 pessoas, 1 laboratório de ciências, 2 espaços de descanso para os funcionários, 2 conjuntos de banheiros para uso dos alunos, 1 acervo de eventos, 1 depósito de figurinos/festas e 2 saletas para uso dos alunos dos Anos Finais, em momentos de estudo e realização de trabalhos no contraturno.

Externamente ao bloco principal encontram-se a portaria de entrada dos alunos, o pátio coberto, a quadra coberta, o campo gramado, o parquinho infantil e o conjunto de banheiros esportivos. Há ainda um galpão, localizado entre o pomar e a horta, que funciona como apoio aos equipamentos e insumos usados na área verde, no pomar e na horta.

Os ambientes estão detalhados no Memorial Fotográfico, que trata *das “Descrição em forma de relatório da estrutura física com fotos”*.

2.8.2. Acessibilidade

O Colégio mantém em condições adequadas de atendimento e acesso à pessoa que tenha necessidade, um elevador, rampas de acesso, banheiros PNE em todos os pisos incluindo a recepção e banheiros esportivos, corrimões nas escadas de acessos aos pisos e piso tátil em toda a extensão do prédio.

2.9. Recursos Didáticos

O Colégio possui todos os recursos didáticos necessários ao apoio do trabalho docente e estes se encontram detalhados, por ambiente, no documento que trata *das “Descrição em forma de relatório da estrutura física com fotos”*.

2.10. Biblioteca

A biblioteca do Colégio Jesus Maria José possui em seu acervo 4682 livros literários, 1195 livros didáticos, perfazendo um total de 5880 livros, devidamente registrados.

Todo o acervo todo encontra-se cadastrado e informatizado e a biblioteca ainda conta com espaços adequados para atendimento ao aluno em pesquisa e seleção literária, bem como para estudo.

A biblioteca mantém várias coleções de Literatura Brasileira, vasto acervo com livros literários de Educação Infantil e Ensino Fundamental e material. Ainda mantém várias enciclopédias, dicionários e atlas e mapas. Para todas as áreas do conhecimento/BNCC existe material à disposição dos alunos e professores.

A Biblioteca é espaço de pesquisa, de conhecimento e cultura geral, onde o aluno pode encontrar informações que auxiliam a construção do seu conhecimento. O objetivo maior é desenvolver hábitos da leitura e servir como apoio nas atividades de pesquisas bibliográficas para o professor e aluno.

2.11. Caracterização do corpo docente e do grupo gestor

O corpo docente e gestor é composto por profissionais habilitados e licenciados em suas áreas de atuação, com experiência prática prévia e formações complementares, preferencialmente as especializações em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva.

Os quadros com a caracterização detalhada dos corpos docente e gestor encontram-se na *“Nominata do Corpo Docente e Nominata do Grupo Gestor”*.

2.12. Caracterização do corpo discente

Os alunos com Colégio Jesus Maria José são oriundos principalmente dos bairros e condomínios residenciais horizontais e verticais da região do Bairro Faicalville, tanto de Goiânia quanto de Aparecida de Goiânia, compreendendo os bairros Jardim Atlântico, Setor Vila Rosa, Jardim Presidente, Setor Rio Formoso, Jardim Helvécia, Bairro Cardoso e os condomínios Jardins Madri, Condomínio Prevê Atlântico, Jardins Mônaco, Jardins Lisboa, Oriente Village, Veredas dos Buritis, Village Santa Rita, Residencial Aquarius e outros.

No início do ano letivo de 2026 o Colégio contou com 69 matrículas na Educação Infantil, 91 no Ensino Fundamental-Anos Iniciais e 44 Ensino Fundamental-Anos Finais, totalizando 204 alunos.

Dentre os alunos matriculados 09 são beneficiados com bolsa de estudo, sendo 04 filantrópicas e 5 filhos de funcionários.

O Colégio tem sido bastante procurado por famílias que buscam uma “escola inclusiva” para filhos com alguma necessidade de inclusão e tem assumido efetivamente este compromisso, sendo que no presente momento contamos com 38 alunos com laudos em uma ou mais de uma dentre as condições de saúde relacionadas no DSM 5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, sendo 22 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 15 com Transtorno do Déficit de Atenção/Hipertividade (TDAH), 01 com Síndrome da Deleção 1P36 Distal de Dawn. O percentual de alunos de inclusão é de 18,6% em nossa realidade atual.

3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS

3.1. Da Educação Infantil

A Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica.

Os objetivos, dessa etapa educativa, são: o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade (Resolução CNE/CEB, 4/2010, Art. 22); a garantia à criança do acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Resolução CNE/CEB 5/2009).

Para efetivação de seus objetivos, a proposta pedagógica e a abordagem metodológica preveem condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem (Resolução CNE/CEB 5/2009):

- A educação em sua integralidade, entendendo educação e cuidado como processos indissociáveis;
- A integração das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Essa abordagem metodológica inclui práticas pedagógicas que têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, por esse motivo prevê o desenvolvimento de projetos de trabalho descrito nas Diretrizes Pedagógicas.

A partir dessa premissa, a Rede Jesus Maria José de Educação organiza sua proposta pedagógica, para a Educação Infantil, considerando educação e cuidado como processos

indissociáveis, de modo a oportunizar à criança desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, buscando viabilizar as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade (PNE, 2000; OLIVEIRA, 2003), a partir da mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer, por meio do atendimento realizado por profissionais especializados.

Considerando que essa etapa da Educação Básica tem como objetivos proporcionar condições adequadas de educação e cuidado, de modo a promover o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas experiências e estimulando seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (MEC/SEF, 1998).

O Colégio Jesus Maria de Goiânia delimita sua atuação, na Educação Infantil, à criança de 2 anos a cinco anos e 11 meses, organizando a prática pedagógica a partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas desta etapa da Educação Básica, que são as *interações* e as *brincadeiras*, assegurando-lhes os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, preconizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 38):

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Esses direitos e a organização pedagógica por meio dos Campos de Experiência refletem a “concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipótese, conclui, faz julgamentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” num processo de desenvolvimento natural e espontâneo, porém com “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas” (BNCC, p. 38).

Dessa forma, o professor caracteriza-se como um pesquisador, um investigador, como um criador de condições, atento ao desenvolvimento de seus alunos, de modo a proporcionar-lhes as oportunidades para a aprendizagem (DEVAL, 1998).

A aprendizagem se constitui em um processo que tem como ponto de partida a atividade do sujeito, a construção de esquemas que lhe permitam agir novamente sobre a realidade de formas mais complexas, permitindo, essa atividade, a adaptação do sujeito ao meio, mediante a aplicação de seus conhecimentos na resolução de situações concretas (DEVAL, 1998).

Vale ressaltar que o processo de construção do conhecimento passa necessariamente pelo

erro, que faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa o caminho que a criança está percorrendo. O erro é a possibilidade de desempenho naquele momento e naquele nível de desenvolvimento mental. É uma tentativa de acerto, um reflexo do pensamento lógico da criança (AROEIRA, 1996).

São atividades especiais na Educação Infantil, no Campo Corpo Gesto e Movimento, os “Jogos Cooperativos do Interfantil” e integrando todos os Cinco Campos de Experiências, a “Mostrinha da Educação Infantil”.

Analisando e compreendendo o erro, o professor pode avaliar melhor como o aluno está pensando e assim ajudá-lo a formular hipóteses mais adequadas. O desenvolvimento do aluno é entendido, portanto, como um processo de vir a ser, dinâmico, em constante mudança no sentido da evolução.

Desse modo, a articulação entre a Educação Infantil e o 1º Ano Ensino Fundamental se dá por meio da integração dos professores que atuam nessas etapas e ano/série, a partir da realização de grupos de estudos, da realização de reuniões nas quais são discutidos e estipulados encaminhamentos de modo a garantir uma continuidade no desenvolvimento infantil por meio do processo educacional.

3.2. Do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, com 9 anos de duração, caracteriza-se como sendo a segunda etapa da Educação Básica, atendendo alunos de 6 aos 14 anos. Essa etapa deve ser planejada de modo articulado com a Educação Infantil e com o Ensino Médio.

As diretrizes norteadoras dessa etapa educacional “estão contidas na Constituição Federal, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental” (PNE, 2000, p. 64) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos estabelecem indicadores que contribuem para ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso e a permanência a um ensino de qualidade.

A qualidade do ensino envolve ainda o currículo composto pelas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, com os seus componentes e os projetos institucionais e interdisciplinares, em atenção à “Prevenção e enfrentamento ao bullying”; à “História, cultura afro-brasileira”; à “Valorização do Idoso”; ao esporte - “Jogos Interfund e Interescolares”, à Arte e as Ciências - “MAC-Mostra de Arte e Ciências” e a formação de lideranças cooperativas - “Representante de Turma: liderança, responsabilidade e convivência saudável”.

Considera-se, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, o percurso contínuo de aprendizagem entre os Anos Iniciais e Anos Finais, promovendo a integração entre eles, evitando a ruptura no processo de aprendizagem. Também devem ser considerados os “*desafios de maior complexidade*”, nos Anos Finais, que requerem dos professores uma atenção especial em “*retomar e ressignificar as aprendizagens dos Anos Iniciais, no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes*” (BNCC, p. 59 e 60).

Esse currículo tem como princípios norteadores da ação pedagógica o fortalecimento da autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres da cidadania, o exercício da criticidade e os princípios estéticos.

Nesse contexto, o objetivo do ensino nessa etapa (art. 32 da LDBEN 9394/96) é a formação básica do cidadão mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de

- conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

3.3. Conselhos de classe

O Conselho de Classe do Colégio Jesus Maria José constitui-se em um espaço dialógico, ético, no qual as decisões são amplamente refletidas, pensando sempre no melhor para o aluno e evitando-se o julgamento de valores. Para tanto, o Conselho deve sempre levar em consideração as condições e potencialidades de aprendizagem do aluno e não os aspectos atitudinais e subjetivos.

O Conselho reúne-se ordinariamente ao final de cada trimestre, podendo ser convocado, extraordinariamente, sempre que a conveniência pedagógica ou educacional, assim o exigir e todas as reuniões deverão contar em ata assinada pelos presentes.

Participam das reuniões do Conselho de Classe os professores das respectivas turmas, o Coordenador Pedagógica, o Orientador Educacional, o Secretário Escolar e o Diretor, sendo este seu presidente nato.

As reuniões do Conselho de Classe do 1º e 2º trimestres (primeiro e segundo) têm finalidade de refletir sobre os avanços das aprendizagens das turmas, com atenção aos aspectos relacionais, atitudinais, procedimentais e às expectativas de aprendizagem, mapeando os aspectos que requerem atenção especial e estabelecendo o plano de intervenção conjunta, entre a equipe docente e a técnico-pedagógica, para o próximo trimestre.

Já a reunião do 3º trimestre tem como finalidade decidir sobre aprovação, retenção ou encaminhamento do aluno para estudos de Recuperação Final, considerando sempre o que for justo e melhor para o aluno, inclusive reconsiderando se for o caso.

Após os estudos de Recuperação Final, cabe ao Conselho de Classe decidir sobre a reprovação ou não do educando que não tiver atingido a nota mínima para aprovação que é 7,0 (sete).

As decisões tomadas por maioria simples de votos, são soberanas e constam em ata específica, computando-se 1 (um) voto para cada componente curricular ministrado pelo professor. A decisão final, em caso de não haver consenso, caberá à Direção como um dever.

O Conselho de Classe da Educação Infantil e do Ciclo Sequencial de Alfabetização - CSA do Ensino Fundamental se reunirá trimestralmente com objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes levando em conta os aspectos biopsicossociais e hipóteses de escrita e de alfabetização matemática, reconhecendo avanços e propondo soluções para eventuais dificuldades registrando da turma ou individuais.

3.3.1. Da Reconsideração contra Avaliação durante o Período Letivo

Após o encerramento de cada trimestre, o aluno ou seu representante legal, que discordar do resultado da avaliação, poderá apresentar pedido de reconsideração junto à Direção a escola. O pedido deverá ser protocolado na escola até 5 (cinco) dias da divulgação dos resultados.

A Direção Escolar, para decidir, deverá ouvir previamente o Conselho de Classe, cuja deliberação constará em ata. A decisão da escola será comunicada ao interessado no prazo de 10 (dez) dias. Este prazo ficará suspenso em períodos de férias e recesso escolar.

Da decisão da Direção Escolar não caberá recurso.

3.3.2. Da Reconsideração contra Avaliação Final

Após o encerramento do ano letivo, o aluno ou seu representante legal, que discordar do resultado da Avaliação Final, poderá apresentar pedido de Reconsideração junto à Direção Escolar. O pedido deverá ser protocolado na Secretaria Escolar, por meio de recurso. O recurso, do qual aqui se trata, deverá ser protocolado até 10 (dez) dias após a divulgação dos resultados e ciência da decisão, e a Secretaria o encaminhará à Direção Escolar em até 05 (cinco) dias, contados a partir de seu recebimento.

A Direção Escolar, para decidir, deverá ouvir previamente o Conselho de Classe, cuja deliberação constará em ata.

A decisão da escola será comunicada ao interessado do prazo de 10 (dez) dias. Este prazo ficará suspenso em períodos de férias e recesso escolar.

A não manifestação da escola no prazo estabelecido facultará ao interessado impetrar recurso diretamente à Direção Escolar.

Da decisão da escola caberá recurso à Direção Escolar, adotando-se os mesmos procedimentos formais, com as devidas fundamentações.

3.4. Ensino e Aprendizagem - Princípios Didáticos e Pedagógicos

3.4.1. Na Educação Infantil

Na Educação Infantil, as ações educativas integram o cuidado e a educação, como processos complementares e indissociáveis. Simultaneamente, nessa etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, por meio das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem (BUJES, 2001, p.16).

Nesse contexto, *educar* e *cuidar* significa reconhecer que a criança possui uma identidade própria, constituindo-se um “ser” em desenvolvimento e não um “vir a ser”, em preparação para saberes futuros.

Desse modo, é importante compreender, conhecer e reconhecer a criança no seu contexto informal, ambiental, cultural, bem como as práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às diversas linguagens e conhecimentos. Assim, a escola constitui-se em um espaço de vivências e de criação, tendo como uma das funções básicas a estruturação de um espaço heterogêneo de convívio entre os sujeitos, um espaço de interlocução entre tradições sociais, religiosas, culturais, viabilizando novas possibilidades e situações de aprendizagem, de modo a ampliar sua vida social e suas experiências cognitivas.

A partir dessas premissas e tendo em vista a preocupação com uma educação que contemple a criança em sua totalidade, estrutura-se um currículo que envolve a adoção de políticas contextualizadas, de forma a superar a ideia fragmentada e compartimentalizada das ações educativas.

A superação da fragmentação se dá pela opção pelo trabalho educativo a partir de dois âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

O primeiro âmbito de experiência, Formação Pessoal e Social, estrutura-se a partir do eixo de trabalho denominado Identidade e Autonomia.

A construção da identidade e da autonomia envolve o conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais em situações cotidianas (RCNEI, 1998). A construção da identidade é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita³ e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da

³ A imitação é o resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de

oposição⁴ (RCNEI, 1998, p. 13). É por meio da construção da identidade que a criança se percebe e que reconhece os outros como diferentes, portadores de recursos próprios.

A autonomia é entendida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões a partir de regras e de valores estabelecidos socialmente, considerando não apenas a sua perspectiva, mas também a dos outros, de modo a superar gradativamente o egocentrismo característico dessa faixa etária. A abordagem da autonomia em situações educacionais requer o exercício do autogoverno, o planejamento e a avaliação de ações pela própria criança, iniciando o processo de percepção dos princípios de igualdade e de reciprocidade de modo a coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em situações de cooperação, de modo a atingir, posteriormente, a moral autônoma (RCNEI, 1998).

Nesse contexto, o trabalho com o eixo identidade e autonomia tem como objetivos (RCNEI, 1998, p. 27):

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- Valorizar as ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- Brincar;
- Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participa, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

O outro âmbito de experiência, Conhecimento de Mundo, estrutura-se a partir de seis eixos de trabalho denominados Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Movimento e Artes Visuais, os quais são orientadores da construção das diferentes linguagens da criança e das relações que estabelece com os objetos do conhecimento.

O eixo de trabalho que diz respeito à Linguagem Oral e Escrita se constitui como um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pela criança. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (RCNEI, 1998, p. 117).

A escola tem hoje o objetivo de criar aos alunos situações de uso real da língua oral e escrita, ou seja, ela deve promover e organizar atividades em que os alunos se sintam convidados a ler, escrever, falar e ouvir diferentes tipos de textos em seus contextos de uso.

A linguagem oral é instrumento de comunicação e, na Educação Infantil, o trabalho e a utilização dessa linguagem permitem à criança o desenvolvimento de diferentes capacidades.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escrita e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de usos da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos. (RCNEI, 1998, p. 127).

Quanto ao desenvolvimento da língua escrita, é importante que a criança dê sentido a ela, a partir de situações contextualizadas, como fazer listas de combinação da turma, bilhetes para casa,

diferenciar-se. É entendida como uma reconstrução interna e não como uma cópia ou repetição mecânica (RCNEI, 1998, p. 21).

⁴ Opor-se, significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos (RCNEI, 1998, p. 23).

cartas, recados, livros, jornais, rótulos etc. Deve-se “mergulhar” a criança no contexto dos textos de todos os gêneros, fazendo com que descubra o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (RCNEI, 1998, p. 117). A criança constrói conhecimentos sobre a escrita muito antes de sua entrada na escola e cabe à instituição dar continuidade a esse processo, enriquecendo-o e fazendo com que ela participe de práticas sociais de leitura e escrita.

Esse eixo de trabalho organiza-se a partir de três blocos de estudo: o falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita.

A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório. Ao contrário, cabe ao professor ajudar a criança a explicitar, para si e para os demais, as relações e associações contidas em suas falas, valorizando a intenção comunicativa para dar continuidade aos diálogos. (RCNEI, 1998, p. 137). Nessa perspectiva, é preciso organizar situações de participação como a roda de conversa, brincadeiras de faz de conta, leitura e apresentação oral de histórias, músicas, poemas, parlendas, troca de ideias e entrevistas.

No que se refere às práticas de leitura, ainda que a criança não possa decifrar as palavras de um texto, é importante fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor. A criança deve participar nas situações em que o professor lê textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc. Devem ser organizados momentos de leitura livre, nos quais a criança participe “lendo”, mesmo que não o faça de maneira convencional. Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pela criança e a leitura de imagens também favorece esse processo.

Quanto às práticas de escrita, o trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduzem contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção etc. (RCNEI, 1998, p. 146).

No contexto desse eixo de trabalho, as situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas para que se possa observar a evolução da aquisição da linguagem oral e escrita pela criança. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que a criança fala, lê e escreve para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem nesse período educacional. (RCNEI, 1998, p. 157).

O trabalho a ser desenvolvido no eixo de Matemática proporciona a participação da criança em uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, operações, noções sobre espaço, grandezas e medidas, a fim de que o educando elabore e estruture conhecimentos matemáticos e forme-se como um sujeito capaz de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e situações do seu cotidiano.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato da criança com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc. (RCNEI, 1998, p. 213).

O objetivo desse eixo é criar oportunidades para que a criança seja capaz de: (RCNEI, 1998, p. 215).

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados

em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;

- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Para isso, propõe-se a abordagem dos temas de estudo da Matemática a partir dos seguintes blocos: Números e sistema de numeração (contagem, notação e escrita numéricas e as operações); Grandezas e medidas e Espaço e forma. Com base nesses blocos, porém, trabalhando-os de uma forma integrada, são inúmeros os procedimentos de trabalho organizados, como a utilização da contagem oral nas brincadeiras; a utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas; os jogos e as brincadeiras que incluem as diferentes formas de contagem; a exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas; a marcação do tempo e utilização do calendário; as experiências com dinheiro em brincadeiras e situações de interesse da criança; a comparação de comprimentos, pesos e capacidades; a exploração do espaço ao seu redor e as relações espaciais que faz; a representação com desenhos dos trajetos e espaços que vivencia, entre outros.

O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas relacionados ao mundo social e natural, no qual as abordagens, as fontes e os enfoques são feitos a partir dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

A complexidade dos diversos fenômenos do mundo social e natural nem sempre pode ser captada de forma imediata pela criança e a aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. Assim, o acesso ao conhecimento elaborado pelas ciências deve ser mediado pelas questões presentes no cotidiano e pelos problemas relacionados à realidade, observáveis pela experiência, pela observação do objeto ou pela mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes, entre outros.

Os assuntos ligados a esse eixo despertam um grande interesse e curiosidade na criança e a diversidade de temas permite que se estruture o trabalho de forma a escolher os assuntos mais relevantes para a criança e o seu grupo social. Os procedimentos indispensáveis para a aprendizagem nesse eixo de trabalho são: (RCNEI, 1998, p. 180).

- Formulação de perguntas;
- Participação ativa na resolução de problemas;
- Estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados;
- Confronto entre suas ideias e as de outras crianças;
- Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão;
- Utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;
- Utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações;
- Conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus, etc.
- Leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- Registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador, entre outros.

Tais procedimentos se aplicam aos cinco blocos que são organizados para esse eixo de trabalho: “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”; “Os lugares e suas paisagens”; “Objetos e processos de transformação”; “Os seres vivos” e “Fenômenos da natureza”. Esses blocos contemplam as principais dimensões contidas nesse eixo de trabalho, oferecendo visibilidade às especificidades dos diferentes conhecimentos relacionados ao mundo social e natural.

O processo de investigação de um tema, por meio dos problemas identificados, da coleta de dados e da busca de informações para confirmá-las, refutá-las ou ampliá-las, resulta na construção

de conhecimento que deve ser organizado e registrado como produto concreto dessa aprendizagem. O registro pode ser apresentado em diferentes linguagens e formas: textos coletivos ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, entre outros. (RCNEI, 1998).

A avaliação não se dá no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da criança (RCNEI, 1998). Por meio da observação planejada e pelo registro, o professor realiza um trabalho de reflexão sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele para que isso pudesse ocorrer, percebendo o que o educando pensa a respeito dos fenômenos que observa, sobre os seus interesses e sobre o que lhe é difícil de entender.

A Música está presente em vários aspectos da vida humana, é uma das formas importantes de expressão e um ótimo meio para o desenvolvimento do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de ser um meio de integração e de promoção da comunicação social.

Na Educação Infantil, a exploração desse eixo de trabalho deverá priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Sendo assim, as atividades devem abranger:

- A exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- A reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo (RCNEI, 1998, p. 57).

Dentro dessa perspectiva, organizam-se dois blocos para estudo: “O fazer musical” e “Apreciação musical”.

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios predefinidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (RCNEI, 1998).

A apreciação musical refere-se à audição e interação com músicas diversas e deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para a criança ouvir é, também, movimentar-se, já que ela percebe e se expressa globalmente (RCNEI, 1998).

Na Educação Infantil, integrar a música em suas propostas de atividades implica ter um professor que assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. As situações de trabalho deverão ser lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades.

O Movimento é uma característica natural da criança e uma forma de linguagem com a qual ela se comunica, expressa seus pensamentos, sentimentos e vivências, representa, interpreta e modifica a realidade. “O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.” (RCNEI, 1998, p. 15)

Nesse contexto, o trabalho com o eixo Movimento desenvolve-se tendo como objetivos (RCNEI, 1998, p. 27):

- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades

de seu corpo;

- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

São dois blocos que organizam esse eixo de trabalho: a expressividade e o equilíbrio e coordenação. Na expressividade, trabalha-se a utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; a percepção de estruturas rítmicas para expressar corporalmente por meio da dança, de brincadeiras e de outros movimentos; a valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança, valorizando as diversas culturas; a percepção das sensações, dos limites, das potencialidades, dos sinais vitais e da integridade do próprio corpo e o reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.

Em relação ao equilíbrio e coordenação, asseguram-se no cotidiano os jogos motores e brincadeiras que contemplem o progressivo controle dos movimentos e do equilíbrio da criança, como as ações que envolvam o correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. Explora-se também a utilização dos recursos de deslocamentos e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.

Quanto à avaliação, a prática das aulas deve considerar o corpo e o movimento da criança. A observação cuidadosa sobre cada um e sobre o grupo fornece subsídios para uma avaliação contínua do movimento, que leve em consideração os processos vivenciados pela criança, resultado de um trabalho intencional do professor.

O eixo de trabalho das Artes Visuais constitui-se como uma forma importante de expressão e comunicação humana e está presente no cotidiano da vida infantil. No processo de aprendizagem deste eixo, a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens (RCNEI, 1998).

Em Artes Visuais, o trabalho se divide em dois blocos: O fazer artístico e a Apreciação.

O fazer artístico refere-se à exploração e manipulação de materiais como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo; de meios como tintas, água, areia, terra, argila; de variados suportes gráficos como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras. É a exploração e o reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas. Abrange a criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura.

A apreciação em Artes Visuais representa o trabalho de leitura, observação e identificação de imagens diversas. A ação educativa do professor deverá garantir que: (RCNEI, 1998)

- A criança possa compreender e conhecer a diversidade da produção artística na medida em que estabelece contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visita a exposições, contato com artistas, filmes etc.;

- Existe a possibilidade do uso de diferentes materiais pela criança, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados;
- Os pontos de vista de cada criança sejam respeitados, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais;
- As trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaboração conjuntas e atividades em grupo;
- O prazer lúdico seja o gerador do processo de produção;
- A arte seja compreendida como linguagem que constrói objetos plenos de sentido;
- A valorização da ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção sejam elementos sempre presentes.

Nesse contexto, destaca-se a importância de se garantir às crianças acesso a uma grande diversidade de instrumentos, meios e suportes, pois os materiais são a base da produção artística.

Nesse eixo de trabalho, a avaliação busca entender o processo de cada criança, a significação que cada trabalho comporta, afastando julgamentos que nada auxiliam no processo educativo. A avaliação deve ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções da criança. Isso significa que a avaliação deve explicitar para a criança suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-los e estruturá-los sempre com mais segurança. (RCNEI, 1998).

Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico é pautado nos Campos de Experiências estabelecidos pela BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Estes campos indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Eles enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver até os 5 anos e buscam garantir os seus direitos de aprendizagem.

O currículo na Educação Infantil se organiza por meio de Sequências Didáticas, que são organizadas de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. As atividades propostas devem ser bem planejadas, a criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem de estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais, por isso é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em experiência e cumpra seu propósito educativo.

A **Educação Infantil** não trata da alfabetização em seu sentido estrito, ela é entendida como um processo de aquisição da língua escrita, o que envolve o *letramento* e prevê um trabalho simultâneo aos campos citados anteriormente. Nesse contexto, o ponto de partida é a consciência de que as crianças já possuem um “saber” extremamente complexo da língua e dos múltiplos recursos expressivos nela contidos (FRANCHI, 2001). Assim, o sistema de escrita se torna um objeto de saber, sendo caracterizado como tal. A criança constrói seu conhecimento sobre a língua escrita experimentando a palavra para descobrir suas propriedades, para testar suas *hipóteses*, para extrair significado dos dados coletados. Desse modo, o trabalho do professor centra-se na organização de um *ambiente alfabetizador*, na estruturação de situações de uso real da leitura e escrita, oferecendo, gradualmente, o material necessário e as condições de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, de hipóteses sucessivas. “As crianças precisam receber oportunidades para confrontar e refletir sobre sua própria escrita e leitura, para revisar o que fazem, para comparar escritas sucessivas e para contrastar ideias sobre um determinado texto” (LANDSMANN *apud* GOODMAN, 1995, p. 52).

O atendimento aos alunos de Educação Infantil volta-se às necessidades e interesses da criança, ao mesmo tempo em que respeita e amplia os elementos mediadores de sua cultura. A partir desses elementos, pela ampliação do repertório vivencial da criança, ela poderá redimensionar o seu universo de significados e conhecimentos, experimentando níveis cada vez

mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento, garantidos por seus direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*.

As estratégias de avaliação são organizadas a partir de observações diárias, acompanhamentos e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação das crianças, ocorrendo de forma sistemática e contínua do processo de aprendizagem, sendo as situações de avaliação contextualizadas para que se possa observar a evolução da criança. O registro dessas avaliações deverá ser feito periodicamente pelos professores e os resultados desse processo repassado aos pais por meio de relatórios de avaliações trimestrais e portfólios. Estes apresentam uma síntese do desenvolvimento da criança nas áreas cognitiva, psicomotora e socioafetiva, não tendo o caráter de classificação, seleção ou retenção na série.

O atendimento aos pais dos alunos da Educação Infantil se dará:

- em reunião, no início do ano letivo com a direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e professores, para esclarecimento do funcionamento e encaminhamentos pedagógicos e administrativos;
- em atendimento personalizado com o professor titular, com agendamento para a apresentação e discussão da produção do aluno, sempre que se fizer necessário;
- em situações específicas, por meio de convocação via agenda escolar, de acordo com a necessidade.

Sempre que necessário, o atendimento às crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, em algum dos temas de estudo, é realizado em sala, pelo professor titular, com o apoio e auxílio da coordenação pedagógica.

Pesquisas demonstram que as crianças possuem uma predisposição inata para a aquisição de idiomas. Quanto mais cedo esse processo acontecer melhor, pois maior é a plasticidade cerebral e melhores são os resultados, principalmente no que diz respeito à aquisição do idioma sem sotaques, muito próximo à produção oral de um falante nativo.

Para que a aquisição do idioma ocorra de maneira efetiva, fez-se necessária a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a adoção de um Programa Bilíngue-Ingês, a partir de 2024, ampliando o contato dos estudantes com a língua estrangeira, garantindo 1 (uma) aula diária.

A carga horária diária da Educação Infantil é de 4h20min, computados em 200 (duzentos) dias letivos em 800 (oitocentas) horas.

3.4.2. No Ensino Fundamental

Os princípios e diretrizes, desta etapa da Educação Básica, valorizam as situações lúdicas de aprendizagem, mas apontam para a necessária sistematização, que deve ocorrer de maneira progressiva consolidando as aprendizagens anteriores. Nesta etapa “Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses e pela vida social, o que possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BNCC) e consideram a importância da contextualização e da relação entre teoria e prática. Desse modo, priorizam a integração entre as áreas do conhecimento, relacionando os diversos saberes que compõem o conhecimento escolar. Outro aspecto importante é a educação para o pluralismo como princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico.

O Ensino Fundamental tem seu currículo organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e cada uma delas tem seu papel na formação integral dos alunos.

Nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)** são trabalhados de modo integrado, pelo professor titular habilitado em Pedagogia, os seguintes componentes curriculares:

Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências da Natureza e Sociedade/Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso e os componentes Língua Estrangeira Moderna, Música e Educação Física são trabalhadas por professores especialistas, que são aqueles com formação na licenciatura específica. O Colégio passou a oferecer um Programa Bilíngue-Inglês, a partir de 2024, ampliando o contato dos estudantes com a língua estrangeira, oferecendo 1 (uma) aula diária.

O atendimento aos alunos de menor rendimento se dá por diferentes propostas de recuperação: a *contínua* (imediate realizada em sala de aula, pelo próprio professor) e a *paralela* (no contraturno para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática ou final de cada trimestre) todas as áreas de conhecimento, oportunizando ao aluno, diferentes momentos, estratégias e recursos didáticos para o avanço de suas aprendizagens.

O atendimento aos pais se dará, nesta etapa:

- em reunião no início do ano com a professora titular, o diretor, a coordenação e a orientação para esclarecimento do funcionamento e encaminhamentos pedagógicos e administrativos;
- em atendimento personalizado com a professora titular ou assessoria pedagógica com agendamento trimestral ou sempre que se fizer necessário;
- em situações específicas, por meio de convocação, de acordo com as necessidades.

Para um acompanhamento disciplinar, o diretor, o coordenador, o orientador educacional e os professores atuam em conjunto.

A carga horária diária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 4h20min, computados em 200 (duzentos) dias letivos em 800 (oitocentas) horas, exceto para o 4º e o 5º Ano que têm 5h10min em dois dias na semana, totalizando 1080 (mil e oitenta) horas aulas anuais.

No **Ensino Fundamental-Anos Finais (6º ao 9º Ano)**, os componentes curriculares trabalhadas, por especialistas, são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Estrangeira Moderna – Inglês, Matemática, Ciências (com Química e Física no 9º Ano), História, Geografia e Ensino Religioso. O Colégio ampliou a carga horária de Língua Inglesa para 5 aulas semanais, fazendo a transição para oferecer a este segmento, a partir de 2025 para o 6º Ano, em 2026 para o 7º Ano, ampliando gradativamente o acesso ao Programa Bilíngue-Inglês.

O atendimento aos alunos de menor rendimento se dá da mesma forma que nos Anos Iniciais.

O atendimento aos alunos e pais ou responsável é feito pelo Orientador Educacional e o Coordenador Pedagógico, junto com o professor especialista, por meio de convocação, de acordo com as necessidades, de forma personalizada, acompanhando o discente na sua vida escolar, detectando problemas de ensino e aprendizagem e orientando hábitos e rotinas de estudo.

Para um acompanhamento disciplinar, o diretor, o coordenador, o orientador educacional e os professores atuam em conjunto.

A carga horária diária dos Anos Finais do Ensino Fundamental é de 5h10min, computados em 200 (duzentos) dias letivos, totalizando 1200 (mil e duzentas) horas aulas anuais.

3.5. Metodologias Adotadas

O Colégio Jesus Maria José, trabalha com Plataforma SAS de Educação, que tem o compromisso com metodologias que dialogam com uma visão sociointeracionista de educação, que pressupõe o aluno como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, entendendo também que a “instrução direta” se contrapõe à ausência de orientação clara, ao “vazio da autonomia”, que frequentemente leva os alunos a caminhos errados, gastando tempo valioso de aprendizagem, resultando em conhecimentos incompletos ou até mesmo na ausência de efetiva aprendizagem.

Na Educação Infantil, a “Coleção Explorar e Descobrir” parte da vivência e oportuniza a interação, sendo o programa desenvolvido por meio de sequências didáticas.

Nessa perspectiva, a prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos em que, por exemplo, o escrever, contar, ler, desenhar ou procurar uma informação tenham uma função real.

As sequências didáticas consistem em uma série de atividades que seguem uma ordem obrigatória, em que uma nova aprendizagem depende da outra, contribuindo para cumprir diversos objetivos didáticos nos diferentes componentes curriculares. Visando à elaboração de um produto tangível, elas têm duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite realizar várias delas no decorrer do ano letivo.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a “Coleção Lendo o Mundo” oportuniza novas práticas e conteúdo que devem ser ensinados a partir do conhecimento prévio dos alunos, seus interesses e expectativas, evoluindo para a sistematização e o aprofundamento dos conteúdos. Neste sentido, considera-se fundamental o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

No Ensino Fundamental - Anos Finais, a “Coleção Asas” propõe atividades que sejam capazes de promover o fortalecimento da autonomia dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades coletivas, condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes, além de sua inserção na cultura digital, estimulando a reflexão, a análise e o desenvolvimento de uma atitude crítica e que favoreça o autoconhecimento e colabore com a construção do projeto de vida.

Colaborando para a ampliação das aprendizagens significativas, colaborativas e ativas, o Colégio mantém as atividades permanentes (habituais) que se reiteram de forma sistemática e previsível, todos os dias, uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com os objetivos determinados. Na Educação Infantil, as atividades realizadas em roda (roda de conversa, roda de leitura etc.), parque, cantos de atividades e a exploração do calendário, são exemplos dessa modalidade de atividades; as atividades independentes são pontuais e não têm correspondência com as atividades que estão sendo trabalhadas em determinado momento, por exemplo, a leitura de uma notícia que está em evidência; o plano literário que desperta as habilidades ligadas à leitura e à compreensão de textos, as quais contribuam para a formação de leitores proficientes e críticos, tem destaque na proposta curricular do Colégio, ampliando o contato do aluno com os livros no ambiente escolar e os projetos, que permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo proposto, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses e possibilita contextos em que os conteúdos ganham sentidos e aparecem como uma atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito.

Os projetos podem ser institucionais, portanto, permanentes ou poderão ser definidos a partir de um problema/situação e devem estar articulados com os conteúdos previstos para a etapa em curso.

3.6. Políticas de Convivência

Com o intuito de promover um convívio amistoso na comunidade escolar, dentro de uma cultura de paz, de corresponsabilidade, coparticipação e diálogo permanentes, os processos e rotinas pedagógicos, bem como os direitos e deveres de cada um dos atores – alunos, professores e famílias – o Colégio mantém, com a devida publicidade, o “Guia do Professor” e o “Guia da Família e do Aluno”.

3.7. Educação Especial

3.7.1. Contexto da Inclusão no Brasil e no Colégio Jesus Maria José

Em 1994, o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizado pela ONU, em Salamanca, na Espanha - a Declaração de Salamanca - forneceu as diretrizes básicas internacionais para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Já no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o país apresentou suas primeiras diretrizes para a Educação Especial, orientando a integração de alunos atendidos na perspectiva da Educação Especial às salas de aula regulares. Por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, a Educação Especial no Brasil passou a ser implementada de acordo com a declaração internacional citada.

Esse cenário levou as escolas brasileiras a pensarem a maneira como realizavam o trabalho, posto que apenas as mudanças na lei não garantiriam que elas estivessem preparadas para a implementação da inclusão, de fato.

Na Rede de Educação Jesus Maria, enquanto pertencente ao todo nacional, há um permanente esforço para a implementação das políticas de inclusão em suas escolas, principalmente no que se refere ao preparo da equipe docente para incluir os alunos no cotidiano escolar de forma efetiva e eficaz.

No presente momento, o Colégio Jesus Maria José de Goiânia, não dispõe de equipe multidisciplinar, porém atende alunos com necessidades educativas especiais, atuando em parceria com os profissionais e equipes multidisciplinares contratados pelas famílias destes alunos, com um planejamento conjunto - escola, família e equipes - viabilizando as ações estratégicas individualizadas.

A verificação de um acompanhamento diferenciado acontece pela análise de profissionais em áreas diversas, e pela indicação familiar que, de posse de laudos específicos, articulam juntamente com a escola, formas alternativas de educação escolar, favorecendo o desenvolvimento individual dos mesmos, visando a sua integração e participação pessoal.

Quanto mais lutarmos pela ideia de que a educação deverá intervir na integridade do ser humano, mais fontes de diversidade deverão ser consideradas. Sendo assim, a Instituição envolve todos os profissionais, orientando-os e capacitando-os em diferentes áreas de atuação.

As práticas de identificação e de classificação de estudantes pela psicologia contribuíram para compor o primeiro modelo de instituição educacional moderna, apoiada no estabelecimento de categorias de alunos e defendida ou legitimada pelos novos métodos de mediação da inteligência.

Tendo em vista a necessidade de detectar fatores da inteligência geral, características diferenciais de personalidade, estilos cognoscitivos diversificados, categorias para fundamentar abordagens educativas adaptadas à peculiaridade de cada um, faz-se necessária a parceria da escola com os mais diferenciados profissionais, no intuito de estabelecer atitudes favoráveis à boa aprendizagem, sendo de fundamental importância o apoio e a compreensão dos responsáveis pelo aluno, para que seja possível um acompanhamento pleno e contínuo, priorizando suas potencialidades.

O envolvimento familiar é de extremo significado nesse processo, prestando apoio e orientação à escola em relação aos cuidados necessários ao aluno, por meio da apresentação do Protocolo de Conduta e as providências para os atendimentos específicos e os procedimentos indicados a favorecer o pleno desenvolvimento da criança e do jovem.

No que se refere ao processo de avaliação, o ponto de partida é diferente e particular para cada um. Busca-se avaliar as conquistas alcançadas. O estilo de aprendizagem é próprio, sendo

necessário verificar as possibilidades de cada um, a partir do Estudo de Caso e no estabelecimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PEI), em parceria com a família e a equipe de profissionais que atendem os alunos, para o avanço de suas possibilidades e superação das barreiras.

3.7.2. Procedimentos administrativos e pedagógicos em relação aos alunos com necessidades especiais

O Colégio Jesus Maria José defende e promove o princípio da inclusão consciente. Assim, o aluno com necessidades especiais, frequentando o ensino regular, deverá receber o apoio que necessita, para que seja sujeito no processo de construção do conhecimento nos aspectos cognitivos, psicológico, biológico e sociológico.

O encaminhamento pedagógico e avaliativo dos educandos com necessidades educativas especiais poderá ocorrer por meio de flexibilização curricular.

No que diz respeito ao currículo, diz-nos a Declaração de Salamanca que:

“Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem”.

No ato da matrícula ou ao longo do ano letivo a equipe técnico-pedagógica poderá solicitar ao responsável pelo aluno uma avaliação psicoeducacional do mesmo, se necessário, para adequar os encaminhamentos à realidade específica, garantindo, assim, uma conduta pedagógica voltada às suas necessidades e condições.

De acordo com a Declaração de Salamanca, “para as crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola, estendendo-se, sempre que necessário, ao apoio prestado por professores especializados e por pessoal externo”.

O Colégio poderá estabelecer parcerias com as universidades para solicitação de intérpretes/tutores para apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

Serão atendidos os alunos que se encontram dentro da faixa etária da série a ser cursada, garantindo o seu pleno desenvolvimento biopsicossocial.

3.7.3. Organização do atendimento na Educação Especial

Atendendo às normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás vigentes para a Educação Especial, descritas na Resolução CEE/CP Nº 03/2018, o Colégio Jesus Maria José adota como política e compromisso:

- garantir a matrícula a alunos com necessidades educacionais especiais, tendo o acesso na Educação Infantil continuado até os Anos Finais do Ensino Fundamental, garantindo também a permanência, a participação e a aprendizagem;
- disponibilizar o profissional de apoio (estagiária de Pedagogia ou Auxiliar de Turma) para os alunos que apresentem a necessidade;
- estabelecer currículo diferenciado (objetivos, conteúdos, avaliação), adotando metodologias atualizadas e específicas;
- manter professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;

- assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵, prevendo e provendo a acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes e viabilidade da adaptação da edificação já existente;
- adotar como forma de linguagem, comunicação e expressão, dentre outras, a Língua Brasileira de Sinais, o uso dos recursos de Informática, tecnologias assistivas, outras ferramentas e linguagens que propiciem a melhora do processo educativo para os alunos com necessidades especiais, realizado em classes comuns;
- adotar projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados;
- adotar a temporalidade flexível do ano letivo em qualquer etapa do fluxo de escolarização, para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, de forma que possam concluir em tempo maior, o currículo previsto procurando-se evitar grande defasagem entre idade e série;
- promover e incentivar a participação dos alunos com deficiência e de suas famílias nos espaços de atuação da comunidade escolar.

Para que isso ocorra, é fundamental que:

- o Auxiliar de Classe (Profissional de Apoio) trabalhe de forma integrada com o professor regente da sala de aula na qual está lotado, conhecendo e participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas salas de sua atuação;
- a escola mantenha uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada e equipada, exclusivamente, aos alunos com necessidades educacionais especiais;

Visando, ao melhor atendimento possível e o conforto dos alunos especiais, bem como as condições adequadas para o manejo de toda a turma e as intervenções por parte dos professores aos estudantes com deficiência, o número de Auxiliares de Classe (profissionais de apoio) não deve ultrapassar o limite de 2 (dois) por turma.

3.8. Educação Tecnológica e Cidadania Digital

3.8.1 Integração das Tecnologias Digitais à Prática Educativa

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Rede de Educação Jesus Maria José reconhece as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como instrumentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento das competências gerais e específicas dos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O uso das tecnologias no contexto escolar tem como finalidade favorecer a aprendizagem significativa, promover a autonomia intelectual, a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração, e o uso ético, responsável e seguro dos meios digitais, contribuindo para a formação integral do estudante e para o exercício consciente da cidadania digital.

Na **Educação Infantil**, o uso das TDICs será mediado e intencional, respeitando as faixas

⁵Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o complemento ou suplemento escolar, diferenciado do ensino regular, para melhor atender as especificidades dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, abrangendo, principalmente, os instrumentos necessários à eliminação ou superação de barreiras físicas, arquitetônicas, sociais, psicológicas e atitudinais, que possam impedir ou dificultar seu relacionamento com o ambiente externo.

etárias e os campos de experiência definidos pela BNCC, priorizando atividades que estimulem a imaginação, a exploração, a comunicação, o convívio social e o brincar como forma de aprender.

No que se refere à Competência Geral 5 da BNCC, as crianças devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Na Educação Infantil, isso não significa o uso exclusivo de telas, mas sim desenvolver a **cultura digital** por meio de vivências lúdicas, interações e exploração consciente do mundo tecnológico.

O trabalho com essa competência foca na ludicidade e na socialização, em duas abordagens principais: *atividades desplugadas*, que trabalham noções de lógica, lateralidade, comandos e pensamento computacional através de brincadeiras com o corpo, blocos de montar, labirintos físicos e músicas e as *atividades plugadas*, que contemplam uso mediado e intencional de recursos digitais (Educacross - games educativos, projetores, som ou lupas digitais) para investigar fenômenos, ouvir histórias, visitar museus em tours virtuais ou criar registros audiovisuais de forma ativa e colaborativa.

A criança não é apenas consumidora de vídeos ou jogos, mas produtora de arte, música e histórias usando recursos tecnológicos e desenvolve cidadania e empatia, aprendendo noções de respeito, convivência saudável e limites no ambiente online e nas relações intermediadas por telas.

No **Ensino Fundamental**, as tecnologias digitais deverão integrar-se aos componentes curriculares como ferramentas de pesquisa, expressão e produção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, em especial:

- I. Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais;
- II. Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, utilizando recursos tecnológicos de comunicação e informação;
- III. Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e colaboração, fazendo uso das tecnologias de forma sustentável e solidária.

O uso pedagógico das tecnologias será planejado e orientado pelos docentes, assegurando a intencionalidade educativa, a inclusão digital, a segurança dos estudantes no ambiente virtual, e o respeito aos valores éticos, cristãos e institucionais que norteiam a ação educativa da escola.

A instituição compromete-se a prover formação continuada aos educadores para o uso pedagógico das TDICs, bem como a garantir infraestrutura tecnológica e condições adequadas ao desenvolvimento das práticas educativas mediadas por tecnologia.

O emprego das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem deverá sempre respeitar os princípios orientadores da BNCC, os objetivos formativos da instituição e a centralidade da pessoa humana no processo educativo, assegurando que a tecnologia seja meio e não fim da ação pedagógica.

3.8.2. Da Formação Docente e da Inovação Pedagógica no Uso das Tecnologias Digitais

A Rede de Educação Jesus Maria José reconhece que a formação docente contínua e reflexiva constitui condição essencial para a inovação pedagógica e o uso qualificado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem.

A instituição assegurará oportunidades de formação continuada aos educadores, voltadas à integração das tecnologias digitais ao currículo, à ampliação das práticas pedagógicas inovadoras e à promoção de uma cultura escolar aberta à experimentação, à pesquisa e ao trabalho colaborativo.

As ações formativas terão como objetivos:

- I. Desenvolver competências docentes para o uso criativo, crítico e ético das tecnologias digitais;
- II. Favorecer a construção de práticas interdisciplinares e contextualizadas;
- III. Promover metodologias ativas que coloquem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem;
- IV. Estimular o compartilhamento de experiências e saberes entre os profissionais da educação;
- V. Consolidar o compromisso com a formação integral do educando, conforme preceitos da BNCC e os valores institucionais.

A escola incentivará o uso das TDICs como meios de inovação pedagógica, inclusão educacional e melhoria da qualidade do ensino, respeitando os princípios da equidade, da ética e da corresponsabilidade educativa.

A gestão escolar deverá promover um ambiente institucional de apoio à inovação, garantindo infraestrutura adequada, acesso seguro às tecnologias e estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados às TDICs.

A formação e a inovação tecnológica deverão estar alinhadas ao projeto político-pedagógico da instituição, assegurando a coerência entre a proposta educativa, os valores cristãos e a missão formadora da Rede de Educação Jesus Maria José.

3.9. Da Segurança Digital, Ética e Cidadania nas Práticas Tecnológicas

A Rede de Educação Jesus Maria José assegura que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar esteja orientado por princípios de ética, segurança, respeito, responsabilidade e cidadania digital, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os valores institucionais da Rede.

A escola promoverá a educação digital cidadã, orientando estudantes, educadores e famílias quanto ao uso consciente e responsável das tecnologias, à proteção de dados pessoais e à preservação da integridade e da dignidade humana nos ambientes virtuais.

As práticas pedagógicas que envolvam o uso de recursos tecnológicos deverão assegurar:

- I. A proteção da privacidade e da imagem dos estudantes;
- II. O respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual;
- III. O uso ético e não discriminatório das tecnologias;
- IV. A prevenção de riscos virtuais, como o cyberbullying, a exposição indevida e o uso inadequado de informações;
- V. A promoção de atitudes solidárias e respeitadas nas interações digitais.

Compete à equipe gestora e aos docentes promover ações educativas preventivas e formativas sobre segurança digital e cidadania, integrando tais temas aos componentes curriculares e às atividades complementares, conforme orienta a BNCC.

A Rede compromete-se a adotar políticas internas de segurança digital, garantindo que os ambientes tecnológicos utilizados nas práticas pedagógicas estejam protegidos e em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018) e demais legislações aplicáveis.

O uso das tecnologias digitais na escola deverá sempre refletir o testemunho ético-cristão que orienta a missão educativa da instituição, promovendo a formação de cidadãos comprometidos com o bem comum, a verdade, o respeito e a justiça social.

3.10. Atendimento à Lei nº 13.722/2018

Esta instituição cumpre as determinações da Lei Federal nº 13.722, de 4 de outubro de 2018, conhecida como “Lei Lucas”, garantindo **segurança** e o bem-estar de toda a comunidade escolar, a **capacitação da equipe** para identificar situações de emergência médica e agir com presteza, a **prevenção a agravamentos** de acidentes até a chegada de assistência médica especializada e o fomento à **cultura de cuidado**, prevenção e responsabilidade mútua na escola.

3.10.1. Diretrizes de Execução e Funcionamento

Certificação e Reciclagem Periódica

A escola realiza o curso de **formação em primeiros socorros** com entidades especializadas (preferencialmente com o Corpo de Bombeiros, Samu ou profissionais de saúde licenciados). O treinamento é obrigatório para os colaboradores exigido por lei, priorizando aqueles que estão em contato direto com os estudantes. A certificação possui validade e a reciclagem é promovida anualmente para garantir a atualização dos conhecimentos.

Kit de Primeiros Socorros

A instituição mantém kits de primeiros socorros devidamente abastecidos, com materiais básicos para curativos e atendimentos iniciais de baixa complexidade. Estes kits ficam armazenados na sala de Recursos Didáticos, próxima ao pátio e quadra, de fácil acesso, conhecida por toda a equipe, sob a supervisão da orientação educacional.

Fluxo de Atendimento e Emergência

Em caso de acidentes ou intercorrências de saúde na escola, o protocolo interno determina:

1. **Primeiro Atendimento:** O colaborador capacitado mais próximo inicia os primeiros socorros básicos.
2. **Isolamento da Área:** Garante-se a segurança do aluno e dos demais estudantes ao redor.
3. **Acionamento de Socorro Médico:** Contato imediato com os serviços de emergência (Samu 192 ou Bombeiros 193) para casos graves.
4. **Comunicação Familiar:** Notificação imediata aos pais ou responsáveis legais sobre o ocorrido e as providências adotadas.

3.10.2. Visibilidade e Conscientização

O estabelecimento mantém na Secretaria Escolar, em local visível e de fácil acesso, as certificações que comprovam a realização da capacitação de seus funcionários, bem como a lista dos colaboradores aptos a prestar o atendimento emergencial, assegurando total transparência para as famílias e órgãos fiscalizadores.

3.10.3. Capacitação da Equipe

- **Justificativa:** Acidentes (como engasgos, quedas ou desmaios) acontecem em qualquer ambiente da escola (pátio, quadra, parquinhos, banheiros). Se toda a equipe estiver treinada, o tempo de resposta diminui drasticamente, aumentando as chances de salvar uma vida.
- **Abrangência:** Professores, orientadores educacionais, coordenadores, diretores, auxiliares de classe, inspetores de alunos, pessoal da limpeza e da secretaria.

- **Efetivo:** O mínimo estrito será de 4 (quatro) profissionais capacitados em cada turno de funcionamento - matutino e vespertino.
- **Atividades Externas:** Em situação de passeio pedagógico, fora do estabelecimento, pelo menos 1 (um) profissional treinado do turno regular deve permanecer na escola protegendo quem ficou e 1 (um) profissional treinado deve acompanhar os alunos no passeio. Sem essa condição a saída não ocorre e é remanejada para outra data.

4. OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo desenvolvido pelo Colégio está norteado pela Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular para Goiás-DC/GO, as atuais tendências educacionais numa metodologia sociointeracionista que privilegia a interação aluno/professor, aluno/aluno, aluno/conhecimento e professor/conhecimento.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é o documento oficial, elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular, ampliando-a ao mesmo tempo que delimita o Estado de Goiás como o contexto no qual a BNCC deve ser trabalhada, considerando a realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais, para que possa contribuir com a melhoria da qualidade da educação no Estado, tanto nas instituições públicas como privadas.

O DC-GO apresenta como objetivo para o Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Faz-se necessário uma organização curricular que, por meio do domínio dos conhecimentos

5. PLANO CURRICULAR

O plano curricular do Colégio segue a orientação da Rede de Educação Jesus Maria José e estrutura-se a partir de competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), e se encontra estruturado por áreas do conhecimento.

5.1. Área de Linguagens

A linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Nessa direção, portanto, a nova reforma educacional propõe uma mudança profunda na maneira como as disciplinas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs), Artes e Educação Física devem ser examinadas e ensinadas no Ensino Fundamental e Médio. Recusa-se o conhecimento de natureza marcado pelo acúmulo de informações ou conteúdos sem possibilidade

formativa, seja pelo seu aspecto prático ou pelo seu potencial transformador do pensar e agir do educando.

A partir desta perspectiva, estabelecem-se como objetivos para esta área o desenvolvimento das suas *competências específicas* (BNCC)

Isso significa tornar a experiência escolar em uma vivência na qual o educando possa compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. Esse processo exige que ao educando seja possível analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e, ainda, respeitando as diversas manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização. A Língua é assim considerada patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo.

Portanto, utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-as aos conhecimentos científicos e às outras linguagens que lhes são apresentadas. No ensino das diversas linguagens artísticas, por exemplo, a História da Literatura e História da Arte não devem ser apenas listagens de escolas, autores e suas características, por isso não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica.

O ensino das artes não pode mais se reduzir nem à História da Arte, nem à aquisição de repertório de técnicas e muito menos a um fazer por fazer, espontaneísta, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação.

Da mesma maneira, a Educação Física não pode mais reduzir-se somente ao condicionamento físico e ao esporte quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O educando do Ensino Fundamental e Médio, regulares ou não, deve não só valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento, mas também perceber e compreender o papel das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea.

Em relação à disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs), importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e, também, como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, baseando-se nos conhecimentos da Língua materna. A consciência linguística e a consciência crítica dos usos que se fazem da Língua estrangeira devem possibilitar-lhe o acesso a bens culturais da humanidade.

Nesta nova perspectiva, trabalha-se, em primeiro lugar, com a construção do conhecimento: linguístico, musical, corporal; gestual; das imagens, do espaço e das formas.

5.1.1. Língua Portuguesa

Nas concepções atuais de ensino e aprendizagem o homem é compreendido como um sujeito social, interagindo e atuando na sociedade na qual está inserido. Seu aprendizado, dentro e fora da escola, está associado à sua relação direta com as questões reais da vida, não podendo ser passivo, mecânico e repetitivo. Nesse contexto, entende-se a aprendizagem significativa como dinâmica e criativa, ao considerar uma formação social que favoreça a compreensão e a intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário, portanto, propiciar ao educando uma formação escolar que o torne consciente e crítico, atuante na sociedade em que vive e capaz de transformar sua realidade de forma coerente e justa.

Nesta perspectiva, a contribuição do ensino da Língua Portuguesa, para este contexto, organiza-se por duas vias inseparáveis: é objeto e meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma

medida em que se apresenta como matéria a ser analisada minuciosamente, proporciona ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. Portanto, não pode ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando a vida real de seus interlocutores, desvalorizando seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes.

Uma vez que a Língua só se faz existir no movimento real do processo anunciativo, quando cada ato da linguagem produz sentido, é preciso considerar que as práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36)

Assim, a compreensão de que o aluno precisa aprender um repertório de estruturas de comunicação utilizadas em determinadas situações sociais torna-se incapaz de instrumentalizá-lo para a comunicação eficiente. Faz-se necessário pensar o que significa auxiliar o educando a construir sua autonomia por meio do uso da linguagem e o que implica alterar os conteúdos selecionados e priorizados no trabalho escolar, bem como o encaminhamento e o enfoque didático adotado.

Sob esse prisma, o ensino da língua materna proposto tem como premissa levar o educando a descobrir-se como sujeito de um determinado espaço, tempo e cultura, permitindo-lhe pensar, refletir e confrontar sua fala e escrita nas mais variadas situações e contextos, gerando significação, organizando o mundo e construindo identidades.

Em outras palavras, o uso da Língua e a reflexão que se faz desse uso articulam-se, concomitantemente, a fim de que o processo linguístico e os produtos obtidos desse processo sejam compreendidos pelo educando como um todo indissociável. Se por um lado ele fala, escuta, lê e escreve, compondo-se como um sujeito constituído por esse uso, de outro, necessita aprender a pensar sobre sua ação, elaborando um conhecimento sobre a Língua e suas estruturas de funcionamento.

O estudo dessa articulação, correspondendo às práticas de escuta, leitura, produção de textos (uso da Língua) e de análise linguística (reflexão da Língua), de acordo com os PCNs, permite a ampliação da competência linguística dos sujeitos e, como consequência direta, abre as portas da linguagem para a construção de um conhecimento reflexivo de algo que, como falante de sua Língua, o educando já conhece intuitivamente. O ensino da Língua, portanto, tem a função de apresentar os recursos necessários para fazer desse conhecimento intuitivo um instrumento consciente de inserção nos mais variados contextos sociais.

Nesse sentido, é necessária uma organização diferente do trabalho e currículo escolar no que diz respeito ao estudo da Língua materna. A divisão do ensino de Português em Gramática, Redação e Literatura reflete um paradigma que precisa ser ultrapassado por não permitir a eficiente apreensão da linguagem dentro da concepção psicossocial. Nesta perspectiva, é preciso entender as relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem, a relação interpessoal neste processo, a relação entre cultura e educação e o papel da ação educativa adequadas a essas situações reais de aprendizagem.

Para tanto, o conceito de linguagem que se pretende, alinha-se às concepções de Literatura e Produção Textual como manifestações sociais. Considerando que a linguagem encontra-se

relacionada com o social e o subjetivo – permitindo, por este motivo, o acesso aos diversos campos do saber, uma vez que são constituídos destes dois elementos à natureza interdisciplinar dessa linguagem, prepara o educando para a continuidade de sua vida extraescolar, tanto no que diz respeito aos concursos vestibulares, em que educadores continuamente queixam-se de que os educandos erram na compreensão dos enunciados e elaboração das respostas, como na continuidade da vida acadêmica e profissional.

Dessa forma, serão apresentados cinco procedimentos metodológicos básicas como sugestões de trabalho que, ao serem utilizadas e desenvolvidas com eficiência, podem modificar a ação pedagógica e interferir na aprendizagem dos educandos, não somente no que diz respeito aos conhecimentos transmitidos por cada disciplina, mas também ao que os educandos podem aprender sob os aspectos sociais, motor e afetivo. São elas: trabalho em grupo, técnica de pergunta e resposta, fichas didáticas – estudo de conteúdo, apresentação de ideias, debate – leitura e estudo prévio, dramatização – espontânea e planejada e outros procedimentos tais, como:

- ensino com pesquisa – método de descoberta;
- ensino por projetos – problemas concretos;
- estudo de caso – situação real ou simulada;
- estudo dirigido – orientação do educador;
- estudo do meio – investigação interdisciplinar;
- seminário;
- solução de problemas – método de descoberta;
- aula expositiva – dialogada e/ou demonstrativa;
- planos de trabalho – participação social;
- jornal da escola.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICHAELIS. *Moderno dicionário de Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

PEREIRA, C. T. C. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – 2ª série*. Brasília: CIBCISBRASIL, 2005.

SILVA, D. da. *A vida íntima das palavras: origens e curiosidades da Língua Portuguesa*. São Paulo: Arx, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.1.2. Arte

A arte está escondida em qualquer lugar. Imensa, abarca mais do que se pode perceber com nitidez. Misteriosa como algo que é da natureza. Inventora de linguagem traduz o que o corpo, sensível leitor do mundo, torna visível, audível. O território da arte cabe na mão de qualquer criança, como uma pequena concha vinda do mar, mas dentro dela, guarda a memória dos sons que

desvelam muito mais do que os olhos podem ver. Assim como a lata do poeta Gilberto Gil em sua composição *Metáfora* (2000):

Metáfora

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: “Lata”
Pode estar querendo dizer o incontível
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: “Meta”
Pode estar querendo dizer o inatingível
Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo nada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível
Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Como então fazer com que a arte e suas diversas linguagens, como um líquido que flui pela vida, acomode-se em uma estrutura curricular?

Conscientes da “complexidade e riqueza da diversidade” das pessoas, dos saberes e de cada unidade, se faz necessário criar espaços de diálogo para que a proposta possa ser aprofundada a partir das relações cotidianas entre mestres e aprendizes.

Talvez não seja possível entender a arte e suas diversas linguagens em uma estrutura curricular sem se colocar sob um outro ponto de vista. É por ele que aqui se começa, esperando curvar retas, rever metas, inventar o que se experimenta, com o cuidado de quem está descalço e nu, atento, sensível e se deslocando...

É a metáfora da viagem, da cartografia e de mapas que vão desenhar os contornos iniciais desta proposta.

A concepção do ensino de arte, segundo Virgínia Kastrup (1999, p. 152-153) consiste na compreensão de que: O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação.

É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (...) Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

O processo de aprendizagem requer abertura para viver estados de invenção, pois implica em sair do abrigo do que se conhece, inserindo-se em um processo de desaprender, revendo as representações rígidas e fechadas, sobre o conteúdo abordado.

A vida contemporânea tem mostrado que o conhecimento é complexo e provisório. Preparar os educandos e a comunidade escolar para esta evidência é “reconhecer que não existe um processo cujo objetivo é a aprendizagem, mas que a aprendizagem é o processo”. Inicia-se então a reflexão para esta disciplina.

A viagem, metáfora do Plano Curricular em Artes, pode provocar acontecimentos, causar rupturas, incidentes que impelem para o devir. Quantos sustos e prazeres uma viagem pode provocar! A viagem pode ser ativadora de mutações, um movimento de desterritorializar (se) que se converte em múltiplos processos de experimentações. Trazer para perto do currículo de Artes, ampliando e desenvolvendo, dobrando e desdobrando conceitos como o de viagem, mapas, deslocamentos, desterritorializar, estados de invenção e aprendizagem inventiva é o que se quer efetivar com esta proposta. As metáforas, as imagens, o modo coloquial de apresentá-la são como uma camuflagem tentando se confundir com o próprio sistema de Artes.

Portanto, pensar os saberes de Artes com princípios do rizoma significa compreender que esses saberes propiciam várias conexões. Ou seja, os saberes não são hierarquizados, não têm ordem pré-estabelecida mantendo uma sequência linear e homogênea. No paradigma sistêmico, arte como rizoma, o processo de (re)construção do conhecimento ocorre na heterogeneidade que pode ser isto e aquilo, as conexões são as mais diferentes possíveis entre os variados saberes. Por este motivo, são múltiplas as abordagens utilizadas no ensino de Artes, pode-se começar de qualquer ponto para ir a um outro. São conhecimentos que oportunizam ir a várias direções construindo mapas que são sempre reconstruídos com novas configurações, sempre voltados para a experimentação a partir da realidade de cada educador e seus educandos. Nesse sentido, o mapa rizomático “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Uma proposta para trabalhar os saberes de Artes com o paradigma do rizoma viabiliza (re)montar um currículo tradicional para ir além do esquema curricular habitual e criar novas possibilidades de articulação, de redes de conhecimento em artes, abertas que possam ter muitas conexões, estimulando a invenção e a imaginação.

Nesse sentido, promover espaços de abertura para realizar a aprendizagem em processo, será decorrente de um fazer pedagógico que os educadores, por um lado, investigam e aprofundam saberes e por outro, ouvem e observam o educando, para desenvolver com ele percursos de aprendizagem. Desse modo, ao contrário de um currículo tradicional que coloca educadores e educandos como executores do que foi estabelecido, o Referencial Curricular rizomático de saberes de Artes propõe mover os educadores a atuarem como propositores e pesquisadores conectados com a vida, com conteúdos abertos em conexão a serem estudados e vivenciados com os educandos que compartilham a aventura de aprender.

Sabe-se que os planejamentos nem sempre retratam os pensamentos dos educadores ou as suas proposições pedagógicas, mas há currículos nas escolas brasileiras onde se pressupõem uma concepção de ensino de arte modernista. A obra de arte entra como uma tentativa de ampliação do conhecimento das artes, mas parece focalizar obras e artistas mais do que a própria linguagem. Assim também, a estreita ligação com a História da Arte, destacando-se determinados artistas e períodos, pode valorizar uma área de conhecimento centrada mais nos produtos-obras e seus produtores consagrados do que em outros aspectos como os processos de criação dos artistas e dos educandos, os elementos constitutivos das linguagens artísticas, a educação patrimonial, entre outros.

Pautada na inadequada compreensão da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, vê-se no Brasil inteiro, uma falsa compreensão do ensino de Artes no mundo contemporâneo. Valoriza-se a obra e a biografia do artista, deixando ficar para fora da escola a produção poética dos educandos, a sua compreensão do universo da arte e da cultura visual e a potencialidade de viver o seu papel como um ser da cultura, vivendo e inventando experiências.

Questões mais abrangentes como as linguagens da arte, a multiculturalidade, os processos de criação, a educação patrimonial e o espaço para o desvelar a poética pessoal precisam encontrar espaço nos planejamentos, é por essas questões mais abrangentes que esta proposta se fundamenta.

A concepção de saberes de Artes nesta proposta, não enfatiza a História da Arte, mas a linguagem da arte, vendo-a como uma área de conhecimento e como construção de conhecimento rizomático. A arte, como diz Pareyson (1984, p. 32), “é um tal fazer que enquanto se faz inventa o por fazer e como fazer”. É ela, com seu modo de pensar e atuar, que fundamenta o Plano Curricular. A linguagem da arte é o grande território desta viagem, todo ele presente em cada série/ano, mas focalizado a partir de uma ênfase, como se o olhar sobre a paisagem Artes fizesse um “zoom” em um dos seus múltiplos aspectos, sem ignorar os demais.

Para que o Plano Curricular se concretize é necessário um educador pensante de sua prática pedagógica em Artes. Muito embora este educador se defronte com obstáculos e dilemas gerados no fazer do seu ofício, como qualquer outro educador, independente do que sabe ou não, nestes momentos ele é o modelo capaz de mover uma reflexão sobre o saber-fazer pedagógico tomado pelo sentimento da criação.

Essa é a razão do otimismo diante de educadores inquietos que se sentem insatisfeitos com suas práticas. Neles, habita o sentimento de criação. Neste otimismo, o Plano Curricular traz a ideia de proposições pedagógicas para amparar o educador no seu processo inventivo junto com seus educandos, na criação do seu projeto apostando na busca por uma autoria pedagógica. Esse é o risco que vale a pena.

É um desafio alterar um modo de pensar pedagógico que se prende a conteúdos a serem desenvolvidos a partir de uma sequência de atividades.

Encarar esse desafio sempre inclui buscar outras vias que possibilitem uma mudança no pensamento, uma nova perspectiva de ação pedagógica, o começo de algo novo.

No rastro do caminho aberto pelos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica – para quem o artista contemporâneo é o propositor – chega-se à ideia de proposições pedagógicas. Nela está contida a intenção de desobrigar o educador do olhar executor que consome soluções para o seu fazer pedagógico. Diante disso, propõe-se a experiência com problematizações que deixam em aberto o fazer do educador convidando-o novamente a exercitar nele estados de invenção.

A essa ideia de proposições pedagógicas, cabe gerar no educador o mesmo movimento da experiência com a fita de Moebius, proposta na obra *Caminhando* (1964) de Lygia Clark.

Nessa perspectiva, as proposições pedagógicas impulsionam o educador a inventar a si mesmo como professor-propositor-pesquisador elevando-se a condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem, de autor do seu pensar-fazer pedagógico optando por caminhos que possibilitem expressar a coautoria com os educandos.

A liberdade de cartografar seu próprio fazer pedagógico como professor/propositor e pesquisador, propicia a busca nesta concepção, que surge na forma de currículo rizomático, de desenhar como Cartografia os saberes em Artes. Como diz Deleuze (1992, 173-174): “as aulas são como um laboratório de pesquisa: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe”.

O conceito de projeto, já apresentado como atitude metodológica em todas as propostas conceituais, é um dos platôs da possível metodologia para o estudo, produção e pesquisa em, com e sobre os saberes de Artes. Algumas outras propostas metodológicas podem ser elencadas:

- atitude investigativa de educadores e educandos, envolvendo curiosidade;
- problematizações constantes, gerando reflexões e a invenção de novos problemas, desafiando o educando à inquietude de novas perguntas;
- conhecimento e acompanhamento dos processos de criação dos educandos, considerando também suas histórias como aprendizes e fruidores da arte e estabelecendo vínculos com eles;
- envolvimento do educando no encaminhamento de ações que promovam desafios no fazer artístico e a leitura de sua produção subsidiando a construção de significados;

- ampliação das oportunidades de leitura compartilhada de produções artísticas utilizando procedimentos adequados para a construção de significados pelos educandos;
- pesquisas com coleta de dados, sensoriais e de informações, em diversas fontes, sobre arte e sua sistematização de modo a contextualizar, conceituar e ampliar o conhecimento referente às temáticas trabalhadas nas proposições pedagógicas: textos, imagens, vídeos, sites e outras formas de informação artística;
- relações com outras culturas e épocas (deixando de centralizar a atenção nas vanguardas modernistas e na cultura europeia);
- saídas, propostas como expedições culturais previamente preparadas, realizadas tanto na escola, para ser percebida com um novo olhar, quanto em visitas à cidade, à artistas e artesões; à espaços e patrimônios culturais...;
- criação de agendas culturais, onde os educandos possam registrar tudo o que observaram fora da escola ou em visitas planejadas. Essa agenda tem continuidade durante os anos do educando no Colégio;
- integração e articulação dos novos conhecimentos em Artes com o conhecimento que os educandos já possuem do contexto sociocultural local;
- valorização de ações que possam promover a convivência, a multiplicidade, a heterogeneidade de modos de ser, pensar, sentir e atitudes cooperativas, propondo o contato e reconhecimento das diferenças de expressões, valores ou hábitos culturais de diversos contextos sócio-históricos;
- registros reflexivos das ações e produções realizadas, resultando em portfólios de cada projeto, individuais ou coletivos, por meio de textos, imagens, vídeos, entre outros, como uma das maneiras para registrar a processualidade da aprendizagem, identificando o que acontece e como o educando desenvolve seu trabalho investigativo;
- avaliações constantes como modo de rever etapas nos projetos realizados;
- utilização dos instrumentos metodológicos: observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, como apoio à prática em sala de aula;
- invenção de formas de avaliação, propondo classificações diversas dos trabalhos realizados ou em processos dos educandos, como forma de aperfeiçoar o olhar.

Estas são algumas das possibilidades entre outras a serem propostas e aplicadas.

O estímulo à participação e envolvimento dos educandos como coautores das proposições pedagógicas, considerando as opiniões e decisões assumidas pelo grupo durante o percurso, é o objetivo da metodologia proposta. Para isso, visando aproveitar oportunidades não previstas anteriormente ou adequações necessárias frente às respostas dos educandos, faz-se necessário um processo de avaliação contínua e abertura para rever o planejamento e realizar mudanças de percurso.

Referencial Bibliográfico

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, A. B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em:

<http://www.cmconsultoria>.

com.br/legislacao/resolucoes/2006/res_2006_1_CNE.pdf> Acesso em: 22 fev. 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

DEWEY, J. El arte como experiencia. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.

_____. *Tendo uma experiência*. In: VITOR CIVITA: Textos selecionados. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 247-263. (Os pensadores, v. XI)

DUARTE JUNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

EINSTEIN, A. Disponível em: <http://www.memorial.rs.gov.br/cadernos/einstein.pdf>> Acesso em: 30 maio 2006.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIBSON, J. J. *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito, 1974.

GIL, G. *Um Banda Um; Metáfora*. São Paulo: Warner Music, 2000. 1 CD (91 min): digital, estéreo. 022925000620.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

KLEE, P. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *A aventura de planar numa DVDteca*. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40> Acesso em: 30 maio 2006.

_____; TELLES, M. T. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998 (Didática do ensino) MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/l9394.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2006.

MEIRA, M. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORAES, F. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema de arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *A compreensão das imagens da arte*. Arte & Educação em Revista. Porto Alegre, v. 1, p. 27-35, 1995.

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.

SERRES, M. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SINCLAIR, H. *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

WILSON, B.; WILSON, M.; HUWITZ, A. *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts: Davis, 1987.

WOODFORD, S. *A arte de ver a arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

5.1.3. Educação Física

Após diversas transformações sócio-históricas, a Educação Física reconfigurou seu objeto de estudo: de uma visão biológica e funcional do corpo, com uma ação pedagógica centrada na melhoria dos movimentos, para uma compreensão do movimentar- se enquanto expressão de intencionalidades.

Diante disso, entende-se que o movimento humano é repleto de significados. É um meio para expressar sentimentos, emoções e toda produção cultural de um determinado grupo social. O movimento humano é uma forma de linguagem. A partir de uma definição antropológica, entende-se cultura como o conjunto de modos de vida de cada grupo social, constituindo-se em uma prática social.

Entre as práticas sociais ou formas culturais de cada grupo encontram-se as práticas corporais que são provenientes da intencionalidade comunicativa da motricidade humana sistematizada, ressignificada e transmitida de geração a geração em cada grupo cultural e em suas infinitas hibridizações. Esse patrimônio histórico-cultural se fixou pelas expressões hoje conhecidas por esporte, ginástica, luta, dança, brincadeiras e outras manifestações culturais expressas pela motricidade humana. Estas práticas corporais ou formas de manifestações culturais são denominadas de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento. A partir deste processo, é possível na atualidade ampliar a discussão sobre o movimento humano e afirmar que o objeto de estudo da Educação Física escolar é a cultura corporal.

Inspirado em Sousa et al (2005), concebe-se a Educação Física como componente curricular que valoriza sua práxis, e pode contribuir com o esforço coletivo de construção de uma escola comprometida com a transformação social que além de permitir o conhecimento crítico da realidade, seja também canal privilegiado de produção de cultura onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico, a corporeidade, enfim, não fiquem excluídos.

Evidentemente, tal proposta implica em buscar, permanentemente, explicitar os limites e possibilidades enfrentados pelos cidadãos, oriundos da realidade sociopolítico- cultural e econômica que condiciona e determina as relações pedagógicas. Aos sujeitos envolvidos nesta relação, segundo os autores, não é o suficiente a compreensão ou conscientização de sua situação no mundo para que as mudanças ocorram, pois a perspectiva educacional apresentada neste Plano Curricular entende a tarefa pedagógica como prática social possuidora de intencionalidade. Neste documento, pretende-se contribuir com a transformação social compreendida e articulada ao contexto e no limite das demais práticas sociais. A educação é, portanto, um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivem.

Sendo a escola o espaço determinado socialmente para a socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado, entende-se como função social da Educação Física escolar proporcionar aos educandos, das diferentes etapas da escolarização, uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Nesse sentido, a Educação Física promove uma pedagogia cujo principal objetivo consiste em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os educandos, tornando estas diferenças e conhecimentos da cultura do educando

– construídos fora dos muros escolares (família, comunidade, igreja, clube, televisão...), e, também, dos seus saberes constituídos nos momentos de atividades extraclasse (entrada, intervalos e saída) – condições de igualdade e não de critério para justificar discriminações e preconceitos. Em outras palavras, não devem existir e prevalecer “técnicas corporais” melhores ou piores, a não ser que se determine um modelo (cultura) único a ser seguido, atitude que não condiz com a sociedade multicultural atual.

Diante das incessantes produções de novos conhecimentos e da especialização e diferenciação dos saberes, é função da escola buscar novos elementos para proporcionar aos educandos a relação entre esses conhecimentos produzidos, a princípio, em campos separados. Nestes tempos, o conteúdo de ensino da Educação Física precisa contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sócio-histórico- política sobre toda a produção em torno das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera pública. Com base nas reflexões anteriores, apresentam-se na sequência algumas finalidades e princípios que fundamentam e orientam as ações educativas e os processos de decisões dos educadores da Educação Física.

No presente documento, no que se refere à metodologia, propõe-se o rompimento com o modelo linear de distribuição de conteúdos presentes tanto nos currículos que contemplam os conhecidos exercícios de fundamentos, culminando com a prática esportiva, quanto à visão utilitária das brincadeiras infantis para a estruturação de uma base psicomotora do esquema corporal para, em seguida, passar ao domínio da organização espaço-temporal, desenvolvendo-se sucessivamente.

Inversamente à postulada sequência: do simples ao complexo, preferiu-se um procedimento que coloca o educando, desde o primeiro momento, diante de uma tarefa complexa, global e completa, em semelhança ao que acontece nas atividades autênticas da vida social. Somente em um segundo momento serão propostas atividades específicas em relação às diferentes dimensões da manifestação estudada: organização do conteúdo temático, abordagem centrada em conceitos específicos, experimentação de diferentes procedimentos, entre outros, antes que o educando se confronte novamente com a situação complexa da tarefa inicial.

Em resumo, inversamente à proposta de um crescimento gradativo, o processo de ensino tem início com a aproximação intencional dos educandos com a manifestação da cultura corporal no contexto da prática social. Ou seja, não se trata de explicar primeiro o jogo, ensinar as regras da atividade em questão ou treinar as habilidades motoras (fundamentos) e cognitivas necessárias para sua realização, mas trata-se de jogar a partir da prática social do jogo.

Para que os educandos possam entender o patrimônio cultural à sua volta, é necessário que tais conhecimentos sejam ofertados, inicialmente, na sua formatação original, Para que se possa, de forma coletiva, organizar as unidades didáticas que permitirão aprofundar o conhecimento sobre a manifestação da cultura corporal tematizada naquele período letivo para que a compreensão do fenômeno seja ampliada. Por exemplo, joga-se botão ou futebol de mesa a partir do conhecimento que os educandos dispõem a respeito desta manifestação cultural.

Este processo, denominado problematização por Freire (1967), permite aos atores sociais discutir, refletir, analisar e perceber as inúmeras dimensões da prática social, como que a colocando simultaneamente no mundo e no microscópio. Ao concretizar esse processo, o resultado final permitirá romper com o sincretismo, que caracteriza a consciência ingênua, para atingir a visão sócio histórica da consciência transiativa-crítica. Em relação à prática citada da problematização, caso os educandos apresentem diferentes saberes sobre o jogo de botão, esses serão debatidos dialogicamente entre todos ou entre os pares do jogo, a fim de alcançar um ponto comum para posterior socialização que será submetido à avaliação e aos questionamentos daquele grupo de educandos. Não se trata de aprender a partir de elementos simples conhecidos, mas de produzir

um novo conhecimento como resposta às indagações surgidas a partir de uma situação real complexa, recorrendo, individual e coletivamente, a múltiplos procedimentos e ações.

A partir dessa reflexão, compreende-se que a conhecida progressão linear do conhecimento, apresenta-se como alternativa uma progressão em espiral que melhor figura em um desenho curricular construído a partir de grandes temas.

Contrária ao seguimento de uma linha reta, que vai de um movimento a outro, de um esporte a outro, de um jogo a outro, propõe-se a progressão em curva, distanciando-se gradualmente do tema, para voltar a abordá-lo mais tarde, a partir de uma dimensão ou de uma perspectiva distinta.

Neste sentido, não são considerados os fundamentos desenvolvimentistas que costumeiramente orientam as decisões curriculares em Educação Física, ou seja, a faixa etária dos educandos e o que eles são capazes de fazer. A temática a ser abordada considerará as decisões coletivas estabelecidas com a comunidade escolar. Após uma importante etapa de Planejamento Participativo, o grupo de educandos e o educador problematizarão uma determinada manifestação da cultura corporal a partir dos conhecimentos disponíveis ao grande grupo.

Nesta proposta, o educando é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver os problemas que surgem a todo instante. São esses problemas que determinam os conteúdos de aprendizagem e, por meio deles, a sequenciação é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades de contato, uso e análise dos educandos.

A ação sobre a realidade se apresenta como principal fundamento desta concepção que permite aos educandos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes em sua experiência sociocultural.

A prática pedagógica a partir da experiência dos educandos traz mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem, pois rompe com a educação transmissora de conceitos distantes, voltando-se a uma construção de conhecimentos em estreita relação com o contexto em que são vivenciados, sendo, por esse motivo, impossível antever, nas temáticas que serão problematizadas, determinados conteúdos.

Desta forma, a teia de saberes necessários (conteúdos de aprendizagem) vai se constituindo à medida que os problemas são respondidos. Na prática, isto significa que duas turmas que partiram do mesmo tema poderão percorrer trajetórias de aprendizagem diferentes, adquirindo conhecimento, portanto, de conteúdos diversos. A formação dos educandos, nesse sentido, é um processo global e complexo, onde conhecer e intervir não se dissociam.

Ao participar desse processo, o educando está envolvido em uma experiência educativa em que a construção de conhecimentos integra-se às práticas simbolicamente significativas. Nessa perspectiva, o educando deixa de ser um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento para ser entendido como um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo se apropria, concomitantemente, de um determinado objeto de conhecimento cultural enquanto forma-se como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os educandos, desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gerou.

O que se apresenta, portanto, não é a organização do ensino a partir dos conteúdos da Educação Física, e, sim, o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no entendimento do próprio processo de construção da sociedade. Esta prática pedagógica possibilita resolver questões relevantes para o grupo, gerando a necessidade de aprendizagem. Nesse processo, os educandos têm acesso a conteúdos de diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica.

Neste contexto pedagógico, os educandos não entram em contato com os conteúdos da Educação Física a partir de conceitos abstratos e de modo teórico (frequência cardíaca, saúde, sistema 4-4-2 do voleibol...), muito menos com movimentos ou exercícios descontextualizados (“base quatro”, sequências pedagógicas”, jogar a bola para cima e bater palmas enquanto ela cai, exercícios “educativos”...) tal como ocorre em outras propostas curriculares. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos educandos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Rompe-se, também, com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos educandos.

Visando coletar informações sobre o patrimônio da cultura corporal da comunidade, os educadores poderão realizar pesquisas de campo visando observar as práticas corporais existentes por meio de algumas questões: Quais as práticas e os artefatos relativos à cultura corporal existentes ou produzidos no bairro? Como e onde são realizadas? Quem participa dessas práticas? Como e em quais espaços? Pergunta-se também sobre as manifestações que os educandos conhecem, praticam ou praticaram e, ainda, sobre seus familiares e pessoas próximas.

Para coletar essas informações, pode-se utilizar outras formas, como, por exemplo, as que envolvem o diálogo com a comunidade nas diversas reuniões realizadas na escola, com alguns colegas de trabalho que residem no bairro ou diretamente com os educandos sobre os temas específicos que serão abordados naquele período letivo. Esse procedimento permitirá configurar um rol de saberes sobre as práticas corporais que os educandos já conhecem quando chegam à escola (a sua cultura corporal patrimonial).

Além dessas informações, questões relativas ao espaço escolar disponível – as variáveis próprias do meio e sua forma de organização e administração – também são relevantes na condução do método, para que se possam dimensionar as possibilidades práticas de implementação do currículo. Se a escola apresenta as condições necessárias, é possível realizar atividades na sala de informática, na sala de vídeo, na biblioteca, realizar exposições ou apresentações, fazer pequenos passeios em uma praça ou parque, centro esportivo, associação de bairro, terreno, academia de ginástica, escola de samba, campo de futebol, clínica terapêutica, empresas, entre outros, que ampliarão significativamente os conhecimentos sobre a cultura corporal.

Nesta caracterização, aborda-se a possibilidade de deslocar os educandos em horário de aula para realizar uma pesquisa ou atividade com o quadro de funcionários, educandos de outra série/ano ou turma e solicitar a um grupo de educandos (ou individualmente) de outra série/ano ou turma para elucidar um tema. Deve-se estar atento aos procedimentos organizacionais da escola, como o prazo para a reprodução e entrega de textos, ou questionar certos procedimentos habituais relativos às reuniões e aos passeios em horários de aula.

As ações educativas, por sua vez, poderão focalizar alternadamente diferentes conhecimentos teóricos sobre as manifestações corporais, o diálogo com os saberes práticos dos educandos ao vivenciarem tais manifestações e as reflexões sobre sua participação e envolvimento, considerando as diversas formas de interação no grupo e a relação dessas questões com esferas sociais mais amplas.

O planejamento e replanejamento das diversas etapas de trabalho poderá ser realizado pelo educador junto com os educandos sempre que algo novo surgir ou quando houver, diante de uma perda de foco, a necessidade de retomar a temática inicial. Por meio da socialização e organização dos conhecimentos, os tópicos serão selecionados para que sejam pesquisados e discutidos; as práticas corporais sejam vivenciadas; as visitas e passeios realizados; sejam convidadas as pessoas que colaborarão compartilhando seus saberes na escola; os textos, imagens, músicas e vídeos sejam trabalhados e os momentos das experiências com os demais educandos da escola sejam socializados

(apresentação nos eventos semanais da escola, exposição de trabalhos nos dias de festa, portfólio e produções dos educandos).

Como se pode observar, uma mesma manifestação da cultura corporal problematizada no desenvolvimento das intervenções, comumente será apresentada de diversas formas pelos educandos em conformidade com o seu patrimônio cultural. Este fato amplia o trabalho pedagógico pelas significativas possibilidades que apresenta e imprevisibilidade temporal, pois não há como estabelecer previamente sua duração (um trimestre...). Esse fator dependerá do Projeto Pedagógico da escola e dos encaminhamentos e problematizações durante as aulas.

Após realizar um mapeamento, os educadores da escola terão condições de organizar o currículo por temáticas das manifestações da cultura corporal: o que será estudado na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Neste mapeamento, são pesquisados os conhecimentos do grupo de educandos a respeito da manifestação escolhida, por meio do diálogo e questões como “Quem conhece essa brincadeira que o colega apresentou?”, “Alguém sabe mais alguma coisa sobre ela?”, “Existe uma outra forma de cantar essa música?”.

A cada resposta, uma vivência poderá ser proposta aos educandos baseando-se na contribuição específica do colega. A vivência de cada prática da cultura corporal dar-se-á com o devido cuidado na distribuição equilibrada ao longo do ano letivo conforme a característica, em seu contexto sócio-histórico, “cultural” da manifestação: jogos de meninos ou de meninas; atividades rítmicas; cantigas de roda; modalidades esportivas populares ou não; danças de diversos grupos sociais; materiais didáticos de origens diversas, considerando o direito de todos estudarem e vivenciarem todas as manifestações problematizadas.

Destacam-se, nesta questão, as inúmeras ocasiões onde cada regra, cada jogo, cada procedimento será debatido com os educandos, a fim de descobrir de forma coletiva uma alternativa para realização de uma determinada prática corporal – que, inicialmente, era conhecida no universo patrimonial de poucos educandos – com a participação de todos da sala. Essa atividade permitirá ao grupo experimentar uma forma de fazer e observar os procedimentos adotados para, depois, refleti-los sempre à luz da participação igualitária de todos. Nesta perspectiva, podem ser apresentadas questões como: “O que estão achando?”; “Alguém tem alguma questão ou sugestão?”; “Está ficando certo?”; “Como podemos fazer para que Fulano participe do jeito que ele consegue?”; “Todos estão fazendo do jeito que o Fulano tinha explicado ou há algum amigo que não conseguiu?”; “Todos estão satisfeitos com a participação dos colegas na organização da atividade?”; “Todos estão colaborando na execução do jogo?”.

Com intervenções como essas, os educandos refletirão sobre as manifestações tematizadas e serão estimulados a posicionar-se, expor suas ideias, seu modo particular de encarar o assunto e rever suas atitudes. Com o passar do tempo, o questionamento do educador quase não será necessário.

Percebe-se que os aspectos atitudinais são mais bem explorados e trabalhados quando não é o educador quem indica diretamente o problema. Isto não quer dizer ausência, mas sim mediação com os educandos em busca da construção da autonomia para a participação coletiva. Ou seja, ao apresentar uma manifestação da cultura corporal o educando não apenas estará sujeito aos questionamentos sobre a realização da manifestação para dissipar dúvidas, mas será também responsável por mediar e organizar o debate.

Constata-se, dessa forma, que o “rompimento da inércia” desencadeado pelo educador e a frequência com que esta situação se apresentará, facilitará o ato pedagógico no decorrer do processo de aprendizagem. Quando a turma sentar-se para conversar sobre a experiência, prontamente surgirão ideias de reformulação e reorganização – denomina-se esta etapa de ressignificação.

Quando for encontrado um ponto de equilíbrio, onde todos participem com suas características respeitadas, o formato final da brincadeira, dança ou esporte poderá ser registrado

em cadernos, cartazes, quadro e outros, constituindo-se em importantes recursos para identificar as modificações nos educandos e nos conhecimentos.

Na possibilidade de haver mais de um encaminhamento, todos poderão ser experimentados em uma ordem estabelecida após eleição do grupo. O formato final do jogo, a explicação final sobre o conceito, a coreografia final, entre outros, caso não agrade a alguém, poderá ser registrada com um dos formatos experimentados que o educando julgue mais adequado, justificando-se perante o grupo por qual razão não gostou do elemento final eleito pelos colegas. Nesse sentido, cria-se um espaço democrático para os educandos exporem suas opiniões contraditórias. Abre-se espaço para o respeito à diversidade de ideias.

Caso isso não ocorra, incide-se novamente na construção da opressão e da resistência.

Estes procedimentos são muito importantes em razão da inadequação de algumas formas e conhecimentos das práticas da cultura corporal à escola. Assim, os educandos são estimulados a refletir sobre uma luta, um esporte, uma dança... Considerando a nova realidade escolar – salas com quarenta educandos, espaços restritos, materiais disponíveis, participação de todos os colegas... Esses elementos comumente não estão presentes quando as práticas corporais acontecem no espaço extraescolar.

Para estudar cada uma das manifestações da cultura corporal apresentadas pelos educandos, será importante obter maiores informações sobre elas. Para tanto, o educador poderá utilizar diversas fontes para pesquisa própria (Internet, revistas, livros, relatos pessoais por meio de entrevistas...), visando orientar as pesquisas dos educandos, indicando algumas possibilidades pelas referências presentes na biblioteca, sala de leitura, revistas e sites especializados, programas televisivos, entre outros. Os educandos poderão receber, antecipadamente, algumas perguntas para orientar o estudo: Onde surgiu? Como? Como se realiza? Quais suas regras? Vestimentas? Tradições? Como costuma ocorrer? Com quais condições? Com quais procedimentos técnicos? Com quais materiais? Onde surgiu em primeiro lugar na comunidade? Qual a razão? Quem a trouxe? Quem a desenvolveu? Onde ocorre ou ocorreu? Quando? Para quem costuma estar direcionada? Com quais interesses? A quem atinge? – esta etapa denomina-se ampliação.

Esta proposta não se encerra na permanência e ênfase daquilo que os educandos já sabem quando chegam à escola. Um bom encaminhamento das atividades tratará de problematizar as práticas corporais que uma pesquisa ampliada sobre o tema poderá identificar. Os educandos poderão ser estimulados a descobrir novas informações sobre a manifestação da cultura corporal problematizada e sobre essas novidades, sendo questionados conforme o processo anteriormente vivido. Sempre haverá algo a descobrir e socializar, qualquer conhecimento poderá ser compartilhado com os colegas e experimentado. Um conhecimento “parcial” da prática corporal impedirá o grupo de colocar em pleno funcionamento o jogo ou brincadeira, obrigando-o a encontrar alternativas.

É muito importante que os educandos tenham acesso a produtos culturais específicos sobre os temas estudados. Eles precisam saber que o universo de conhecimentos sobre as práticas corporais excede as experiências imediatas e diretas do bairro e da região, transcende o tempo e encontra-se publicado e socializado nos veículos de informação e comunicação. Assim, a etapa da ampliação poderá promover atividades com outros recursos como televisão, livros, jornais e Internet. Os educandos ficarão entusiasmados pelas descobertas que o acesso a tais fontes lhes proporcionará.

Finalizando o processo, recomenda-se, com base nos registros ao longo do processo de aprendizagem, a elaboração de um produto final que poderá ser uma apresentação, uma exposição, um livro... desde que plenamente construídos pelos educandos e com sua participação em todas as decisões. Assim, a apresentação de ginástica ou dança deverá ter sua trilha sonora, coreografia e possíveis vestuários escolhidos e elaborados de forma democrática. Convém recordar ao educador que as preferências musicais, gestuais, de roupas e adereços podem ser, também, objetos de

discussão. Isso não significa, de modo algum, censura ou coibição. Se a temática utilizada faz apologia a atividades não recomendadas pela escola, ou apresentam caráter distorcido de outras realidades, esse elemento poderá ser o gerador de um debate chegando até a revisão dos valores da cultura escolar ou da cultura dos educandos. Não há, neste método, uma questão fechada sobre qualquer assunto.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRUHNS, H.T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. *Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem*. In: Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson-Learning, 2007.

SOUZA, E. S. et al. *Proposta curricular: Educação Física – Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

5.1.4. Língua Estrangeira Moderna - Inglês

A Colégio oferece o ensino da Língua Inglesa do Maternal ao 9º Ano, adotando para isso uma proposta bilíngue, que amplia o contato dos mesmos com a língua estrangeira.

Todo indivíduo constrói sua competência comunicativa com base na ampliação de seus conhecimentos e de suas experiências linguísticas, desde a língua verbalizada em casa, passando por outras esferas de convívio social em que essa ou outras formas de linguagem são utilizadas, inclusive a aprendizagem de línguas verbalizadas por outros povos. Assim, cada indivíduo, no decorrer de sua vida, estabelece relações, mediadas pela linguagem, com diferentes grupos sociais e são essas experiências que definem sua identidade linguística e cultural.

Convém deste modo, esclarecer que a competência comunicativa mencionada abrange três domínios distintos:

- competência linguística – conhecimentos e habilidades que envolvem as dimensões da língua enquanto sistema, tais como: léxico, fonologia, sintaxe, morfologia;
- competência sociolinguística – condições socioculturais da língua em uso, tais como: regras de polidez, variantes utilizadas por pessoas de diferentes gerações, classes sociais, gêneros ou grupos sociais;
- competência pragmática – significados pretendidos e criados pelos interlocutores quando a Língua é utilizada em contextos específicos. Desse modo, a competência comunicativa não se restringe à oralidade, pois permeia toda a atividade da linguagem, fazendo com que seja desnecessário adquirir competência linguística (saber sobre a Língua) para, então, visar uma competência comunicativa (saber usar a Língua em contextos específicos).

Considerando a perspectiva plurilíngue delineada neste Plano Curricular e o desenvolvimento da competência comunicativa na formação da identidade dos indivíduos, a Língua deve ser concebida, na disciplina Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs), como um sistema que

envolve não somente regras de gramática, de formação de palavras e de pronúncia, mas, principalmente, de uso contextualizado e de discurso. O ensino das LEMs, portanto, deve pautar-se em princípios que considerem: a natureza desse discurso; as habilidades necessárias para sua criação e adequação em diferentes contextos socioculturais; os processos envolvidos na codificação, decodificação e memorização; as estratégias utilizadas pelos educandos no decorrer do processo de aprendizagem.

Para que essa concepção esteja presente no desenvolvimento das aulas de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), dois fundamentos são essenciais: o trabalho contextualizado e o currículo em espiral.

- O trabalho contextualizado: de modo geral, o ensino de Línguas, desde a gramática e tradução, sempre priorizou o trabalho contextualizado. A noção de contexto, na gramática e tradução, estava fortemente associada aos textos literários utilizados como referencial para o ensino de gramática e comparação entre dois sistemas linguísticos distintos: a Língua estrangeira e a Língua materna. Dessa forma, o contexto propiciava o conhecimento das Línguas. Nos métodos audiolinguais e audiovisuais, o ensino realizava-se com base em frases (e não em palavras isoladas) que constituíam o contexto para a aprendizagem de estruturas e de vocabulário em situações preestabelecidas.

Nesses métodos, o contexto propiciava ao aprendiz a possibilidade de adquirir comportamentos verbais padronizados, que poderiam ser utilizados prontamente em situações fixas.

Nas abordagens fundamentadas no ensino de Línguas para a comunicação – referência para este Plano Curricular –, a noção de contexto se amplia e o discurso (oral ou escrito) passa a constituir a unidade de ensino. Desta forma, mais do que simplesmente recriar situações variadas em sala de aula, tais como “na lanchonete”, “na escola” ou “na loja de roupas”, o contexto propicia a reflexão sobre as intenções e as escolhas dos interlocutores envolvidos em atos de comunicação. Nesse sentido, o contexto recria uma rede de eventos – internos e externos ao indivíduo – e de fatores situacionais, possibilitando, concomitantemente, o envolvimento do aprendiz em atos de comunicação e a reflexão dos efeitos de significação e interpretação decorrentes desse envolvimento.

O currículo em espiral: a organização de um programa de ensino deve antever percursos de aprendizagem fundamentados nos princípios de construção – do concreto para o abstrato, do entorno imediato dos educandos para contextos menos conhecidos – e retomada de conteúdos. Esses princípios devem ser considerados tanto na organização geral do programa de ensino, quanto na organização das atividades a serem desenvolvidas no decorrer de uma unidade didática ou de uma aula.

Assim, nos primeiros contatos com a Língua estrangeira, é aconselhável que os números de 1 a 9, por exemplo, sejam apresentados para que os educandos possam trocar números de telefone e a aprendizagem dos números de 10 a 60 possa ser introduzida posteriormente permitindo que os educandos troquem informações sobre horários. Após todos os números terem sido estudados, podem ser revistos para que os educandos falem de datas, quantidades, distâncias e características de certos acidentes geográficos (altura de montanhas, profundidade de rios e lagos). Da mesma forma, é possível ao educador ensinar aos educandos a leitura de diferentes cardápios, por exemplo, antes de propor a criação de um diálogo em um restaurante.

Pode-se, portanto, possibilitar que os educandos: aprendam o vocabulário relacionado a pratos e bebidas; identifiquem diferenças e semelhanças em variações nessa organização textual; reconheçam aspectos culturais relacionados à culinária de outros países; pratiquem as funções comunicativas necessárias para realizarem seus pedidos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os educandos desenvolvem-se rapidamente enquanto indivíduos e suas habilidades motoras e de pensamento encontram-se em processo de amadurecimento. Neste sentido, é importante compreender que, nesta etapa, muito embora encontrem-se em processo de aquisição da linguagem verbal e escrita em Língua materna, os educandos ainda não são capazes de entender plenamente a metalinguagem utilizada nas explicações sobre a língua, principalmente a explicitação de regras gramaticais. A exposição à língua estrangeira em situações comunicativas relevantes e interessantes para essa faixa etária pode fazer com que os educandos desenvolvam, gradualmente, seu senso de gramaticalidade, possibilitando o início do processo de construção de representações relacionadas às semelhanças e diferenças entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa.

Naturalmente curiosos, os educandos desta etapa escolar aprendem de vários modos: observando, ouvindo, imitando, realizando atividades (brincando, pintando, fazendo trabalhos manuais...), experimentando, imaginando... Assim, com o propósito de explorar essa disposição para aprender, é importante tornar o ensino de Inglês prazeroso e divertido, pois a experiência inaugural pode ser marcante na definição das atitudes futuras dos educandos em relação à aprendizagem da língua estrangeira. É necessário considerar, também, que a rotina e a repetição têm significados bastante peculiares aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois são elementos essenciais na criação de ambientes seguros que propiciam o desenvolvimento da autodisciplina, da autoestima e da capacidade de aprender.

O fazer deve ser central: cantar, jogar, brincar, ouvir histórias, folhear livros, ler histórias, encenar. É nessa prática que o ensino da Língua, principalmente de vocabulário, ocorrerá de maneira contextualizada e concreta. Outro aspecto importante refere-se ao fato de que o educador deve usar amplamente a Língua Inglesa em sala de aula (ao dar instruções, descrever o ambiente, falar sobre as ilustrações em um livro), conjuntamente com gestos, ações e ilustrações que facilitem a compreensão. Quanto mais os educandos ouvirem a Língua Inglesa em sala de aula, mais oportunidades de aprendizagem serão criadas.

Neste contexto, convém esclarecer que a Língua Portuguesa sempre será usada como suporte, tanto para o educador quanto para os educandos, com o propósito de resolver dificuldades de compreensão e, principalmente, nos momentos em que uma nova situação de aprendizagem, que ainda não faz parte da rotina estabelecida, for introduzida. Convém, ainda, lembrar que os educandos costumam “falar para aprender” e, naturalmente, acabarão recodificando, em Língua Portuguesa, grande parte do que o educador disser em Língua Inglesa.

O trabalho com essa faixa etária deve ser pautado em três atividades básicas: músicas, histórias e jogos, todas elas amplamente apoiadas em ilustrações e linguagem corporal.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser considerada como um processo gradual, contínuo e interativo por excelência. No contexto escolar, a interação em sala de aula não ocorre unicamente entre educador e educandos, mas entre os próprios educandos, especialmente quando desenvolvem atividades em pares ou pequenos grupos. O processo interativo também ocorre entre um educando e o material que utiliza, quando desenvolve uma atividade específica em classe ou em casa. Assim, a abordagem a ser utilizada pelo educador deve garantir oportunidades de interação em situações de comunicação, que permitam aos educandos aprender a trocar experiências, expressar suas ideias e opiniões, bem como ouvir e respeitar as de seus colegas e educadores.

Pode-se afirmar que uma língua estrangeira é melhor aprendida se for utilizada para dar conta de algo que realmente seja importante, interessante e, principalmente, significativo para os aprendizes. Desse modo, as atividades propostas pelo educador devem ser variadas, contemplando temas e contextos que propiciem, ao máximo, a exploração e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas dos educandos. Assim, atividades que exijam análise, comparação, prognóstico

ou avaliação de uma situação ou caso, por exemplo, irão fazer com que os educandos naturalmente explorem os seus conhecimentos prévios e os relacionem ao tópico em estudo.

É importante, também, desenvolver atividades que possibilitem o trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas (ouvir e compreender, falar, ler e escrever). Ao abordar, por exemplo, o tópico planos para o futuro pode-se fazê-lo em várias etapas:

- leitura de um texto, realizada pelos educandos, sobre o assunto;
- discussão oral em pequenos grupos, orientada por perguntas realizadas pelo educador, sobre as principais informações do texto;
- preenchimento, por escrito, de um quadro que sintetiza as informações obtidas por meio da leitura e da discussão;
- recolhimento e redistribuição dos quadros de informações entre os grupos, de modo que um grupo possa ler e avaliar o que outro grupo fez;
- correção dos quadros, dirigida pelo educador, explorando, ao máximo, as respostas obtidas pelos grupos;
- preenchimento individual, por escrito, de um quadro semelhante, no qual cada educando inclui informações obtidas ao ouvir um texto áudio gravado sobre o tema em estudo;
- leitura e verificação oral das informações nos quadros.

Assim, compreende-se que um tópico simples pode prestar-se ao uso efetivo da língua e de suas modalidades, pois, quando trabalhadas de modo integrado, as atividades comunicativas incentivam os educandos a ouvir, pensar, partilhar ideias, fazer, agir...

O aprendiz deve ser protagonista e suas experiências, no decorrer de todo o processo, são elementos essenciais para que ele possa desenvolver sua competência comunicativa. Isso significa que atividades meramente imitativas, tais como “ouvir e repetir” ou “ler e copiar”, precisam ser substituídas por situações de aprendizagem em que a Língua é usada para a comunicação. Essas atividades devem ser planejadas de acordo com o nível de proficiência dos educandos, suas características e necessidades.

Referencial Bibliográfico

Dicionários

- Dicionário Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês. Oxford: Oxford, 1999.
- Dicionário Santillana para Estudantes. São Paulo: Editora Santillana, 2003.
- Longman Dicionário Escolar para Estudantes Brasileiros. Essex: Editora Longman, 2002.

Gramáticas

MURPHY, R. *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Editora Cambridge, 2003.

SWAN, M. *The Good Grammar Book*. Oxford: Oxford, 2001.

Referência para o Educador(a):

BYRNE, J.; WAUGH, A. *Jingle Bells and other songs*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

COELHO, E.; WINER, L.; OLSEN, J. W-B. *All sides of the issue: activities for cooperative jigsaw groups*. Burlingane: Ed. Alta Books Center Publishers, 1998.

GARCÍA, M.; ANDREU, M. A.; LABRADOR, M. J.; MOLLAR, M. *La cultura en juego*. Madri: Edelsa, 2001.

GRANGER, C. *Play Games with English*. Swansea: Macmillan, 1993.

HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Oxford: Ed. Oxford, 1993.

_____. *Intermediate vocabulary games*. London: Penguin, 1999.

HOLDERNESS, J.; HUGHES, A. *100+ Ideas for Children*. Swansea: Macmillan, 1998.

- JOHNSON, K. *Designing Language Teaching Tasks*. Swansea: Macmillan, 2004.
- JUAN, O. *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madri: Edelsa, 2001.
- PAUL, D. *Songs and Games for Children*. Swansea: Macmillan, 1998.
- PHILLIPS, D. et al. *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- PHILLIPS, S. *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- RUIZ, L. L. *Historietas y pasatiempos*. Madri: Edelsa, 1999.
- SAMPEDRO, R.; HILLYARD, S. *Global Issues*. Oxford: Oxford, 2004.
- SEUMA, L. C. *Internet para profesores de español*. Madri: Edelsa, 1998.
- SPERLING, D. *Dave Sperling's Internet Guide*. Essex: Longman, 1998.
- WATCYN-JONES, P. *Top Class Activities: 50 fun games and activities by top ELT Writers*. London: Penguin, 1997.
- WRIGHT, A. *1000+ Pictures for Teachers to Copy*. London: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1994.
- _____. *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

5.2. Área de Ciências Humanas

5.2.1. História

A disciplina de História possui diferentes formas de conceituação e organização. A multiplicidade de povos e culturas que têm sido estudados em tempos e espaços diferentes, a diversidade de vivências no interior de uma determinada sociedade e os avanços dos estudos no campo do conhecimento histórico nas últimas décadas do século XX, ampliaram a atuação dessa área de conhecimento na medida em que grupos e classes sociais manifestaram especificidades de linguagens, representações de mundo, valores, relações interpessoais e criações cotidianas.

A História é entendida como prática social à medida em que discute a temporalidade das experiências humanas mediadas pelas relações sociais, o que possibilita estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, permitindo: ...recuperar ações e representações da ação dos diversos sujeitos que participam ou participaram da trama histórica; entender os desafios e conflitos colocados para os homens e mulheres, em cada tempo e lugar considerado; perceber o modo como os sujeitos enfrentaram – ou não – esses desafios e conflitos; que projetos elaboraram e de que forma contribuíram para a mudança ou para a permanência de suas condições de existência. (ZENUN; MARKUNAS, 2005, p. 31)

Nesse sentido, a escolha dos temas possibilita desvelar as expressões e ações dos grupos sociais que, muitas vezes, foram silenciadas ou excluídas da memória histórica. Sendo assim, é fundamental conhecer os desafios apresentados em cada época e lugar, compreendendo como foram tratados pelos sujeitos históricos. Para tanto, faz-se necessário responder questões como: quais são os sujeitos (indivíduos, grupos ou classes) em que se deve concentrar os estudos e pesquisas? Quais as fontes documentais? Quais ordenações temporais devem prevalecer?

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico acumulado, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais que refletem distintas concepções de História, cuja escolha orienta a definição dos fatos que serão investigados, das expressões dos sujeitos e das noções de tempo histórico que serão trabalhadas: conceito de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico.

Os fatos históricos podem ser compreendidos como ações humanas significativas, escolhidas a partir de uma visão de História que contempla determinados momentos do passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva.

Os sujeitos históricos, por sua vez, são entendidos como agentes de ação social que significam os estudos históricos. Dentre eles identificam-se indivíduos, grupos ou classes sociais que,

em diferentes contextos históricos, com especificidades e características próprias, líderes ou não, que atuaram e atuam em grupo ou isoladamente, lutaram e lutam por transformações (ou permanências) mais amplas ou situações cotidianas e produzem, para si ou para uma coletividade, novas possibilidades históricas.

O conceito de tempo histórico, em suas múltiplas dimensões, resulta da construção histórica cultural dos diferentes povos, ao longo da sua existência.

Contém a ideia de sucessão e durações temporais que propiciam a percepção das mudanças e permanências nas vivências humanas (acontecimentos pontuais, de média ou longa duração) expressadas por meio de mitos, ritos, calendários e memórias preservadas pelos grupos, comunidades locais ou amplas, que permanecem de geração a geração.

O tempo da duração, a partir da identificação das mudanças e permanências no modo de vida das sociedades, auxiliará na percepção das diferentes temporalidades – as questões estruturais, conjunturais e cotidianas dos diferentes grupos humanos, nas vivências de diferentes ritmos, muitas vezes em um mesmo espaço e sociedade. A velocidade com que as mudanças ocorrem identificam os ritmos da duração: do fato (acontecimento breve), da conjuntura (período longo) e o da estrutura (períodos que perduram por gerações). Há que considerar, também, as periodizações, pois essa forma de trabalhar o tempo, assinalando as continuidades e as descontinuidades, implica escolher determinados marcos históricos que definirão quais são as memórias a serem preservadas. Nesse sentido, é importante lembrar que essa escolha permite tanto ensinar a periodizar quanto questionar e discutir a possibilidade de outras periodizações, elegendo marcos históricos significativos para outros povos.

Edgar De Decca 1(1998) define processo histórico como entendimento dos eventos históricos por sua projeção espaço-temporal, ligações com outros eventos e processos e análise de permanências e mudanças, fatores que permitem a compreensão de como as mudanças ocorreram. Assim, por haver múltiplas e simultâneas possibilidades de relações na história, as articulações de um processo histórico dependem das perguntas realizadas ao estudá-lo. Dessa forma, as relações entre processos e eventos históricos não têm um sentido único, unilateral e unilinear, nem significam somente relações de causalidade ou hierarquia.

O modo de compreender a História se reflete, então, na abordagem dos principais conceitos da disciplina e na prática pedagógica em sala de aula, possibilitando apresentar as experiências das pessoas que convivem com o educando (pais, educadores, membros da equipe escolar, vizinhança...) e de outros grupos sociais do presente, para dialogar com os sujeitos do passado na busca de significados para as diversas experiências individuais e coletivas.

Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive. (BRASIL, 2000, p. 33)

Sendo assim, abrem-se outras possibilidades para o trabalho com as categorias de identidade e tempo, rompendo com a ideia de supremacia de um grupo sobre outro (noções de semelhanças e diferenças que revelam o conflito nas relações entre o “eu” e o “outro”) e de progresso inerente à dinâmica histórica (mudanças, permanências e rupturas), indicando que o tempo não é apenas uma sucessão linear de acontecimentos, o que torna essas noções essenciais para a reflexão da História e a compreensão de que: ... o tempo pode ser apreendido a partir das vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos). (BRASIL, 2000, p. 37, grifos do autor).

O ensino de História, nessa perspectiva, permite situar as questões nas dimensões estruturais, conjunturais e cotidianas dos diferentes grupos humanos, muitas vezes organizados em um mesmo espaço e sociedade. Essa reflexão é fundamental para a constituição do cidadão, pois é compreendida como a possibilidade de reconhecimento do espaço público enquanto lugar de discussão coletiva e participação crítica, visando o interesse de todos. Para tanto, é importante enfatizar procedimentos que possibilitem a reflexão acerca do seu próprio fazer e do fazer histórico, propiciando aos educandos condições para compreenderem o mundo em que vivem e se reconhecerem como integrantes de uma cultura, em um determinado tempo e espaço. Isso envolve proporcionar condições aos educandos para que percebam as marcas do passado em seu próprio tempo, demonstrando como o vivido (aqui e agora) define as formas de atuar e “ver” o passado, ou seja, compreender que a construção do conhecimento é histórica e contém diferentes compreensões sobre o mundo.

Esse processo não consiste em transmitir simples informações, mas enfatiza a formação do pensamento histórico, trabalhando, sempre que possíveis diferentes visões que suscitem leituras críticas da realidade. Busca-se, com isso, proporcionar aos educandos condições para que se apropriem de noções e conceitos, tais como mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, dominação e resistência, utilizando-os como instrumentos de análise das diversas realidades sociais, em diferentes épocas e lugares. Nesse processo, cria-se a possibilidade de exercitar a participação e a capacidade crítica na construção do conhecimento e da realidade, com autonomia para assumir a explicação que lhe parecer mais apropriada.

A História, concebida nesse Plano, é compreendida como resultado dos debates da historiografia contemporânea acerca das diferentes abordagens, inclusão de novos objetos e temas que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos.

Dessa forma, sugere-se o estudo de novos temas em diferentes épocas e lugares, o uso de diferentes linguagens e fontes, estimulando as pesquisas e, concomitantemente, criando oportunidades de trabalhos interdisciplinares e coletivos.

Na perspectiva da construção da identidade e consolidação da formação da cidadania, são fundamentais as vivências coletivas que estimulam a percepção do outro e contribuem para evidenciar os conflitos inerentes ao convívio social.

Assim, os procedimentos básicos de trabalho devem valorizar, inicialmente, os saberes que os educandos possuem do tema abordado, oportunizando momentos de socialização de informações e opiniões. Na construção do conhecimento histórico é fundamental a reflexão sobre as vivências e as produções humanas, materializadas no seu espaço de convívio direto e nas organizações das sociedades em tempos e espaços diferentes, reconhecendo-as como decorrentes de contradições e de regularidades históricas. As contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, são enriquecedoras, ao considerar-se a existência múltipla de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), a multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos, religiosos) e a multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo).

Dessa maneira, no Ensino Fundamental, é essencial:

- Estimular o levantamento de hipóteses, propondo novos questionamentos da realidade organizada no presente, pois a escolha de conteúdos históricos envolve explicitações e interpretações das ações de diferentes sujeitos, da seleção e organização de fatos e da localização de informações no tempo histórico. As explicações para os questionamentos propiciam a emergência de conflitos, de contradições e diversidade de possibilidades de compreensão dessa realidade, resultantes das ações dos sujeitos históricos, possibilitando trabalhos como: diferentes leituras de jornais e revistas, debate sobre problemas do bairro ou da cidade, realização de pesquisas de cunho social e econômico

entre a população, identificação de diferentes propostas e compreensões defendidas na sociedade para superar seus problemas, situações em que aos educandos buscam as suas próprias soluções e estratégias de intervenção sobre a realidade (escrever cartas às autoridades, fazer exposições para informar a população), o aprendizado de como ler documentos variados, tanto aqueles que podem ser encontrados na realidade social (construções, organização urbana, instrumentos e relacionamentos de trabalho, meios de comunicação, vestimentas e relações sociais) como, também, produções escritas, imagens e filmes.

- Ensinar procedimentos de pesquisa para favorecer a ampliação do conhecimento dos educandos, incentivando, por exemplo: as trocas de informações, socialização de ideias, autonomia de decisão, percepção de contradições, construções de relações, atitudes de confrontos, domínios linguísticos – escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos.
- Estimular o uso de diferentes linguagens na apresentação dos resultados das pesquisas, estudos ou produtos culturais, como: livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, entre outros que possam ser socializados com os colegas da classe, da série/ano, da escola e com a comunidade.
- Estimular atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, propondo: a participação nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, o desenvolvimento de procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontos, organização de conteúdos históricos. Momentos que propiciem a participação dos educandos.
- Compreender a importância dos documentos como fontes de informações, cuja interpretação, análise e comparação são necessárias para a percepção da realidade, visto que o conhecimento histórico é construído em uma determinada época, comprometido com questões de seu próprio tempo. Essa compreensão envolve, também, escolha de abordagem, reflexão e organização de informações, problematização, interpretação, análise, localização espacial e ordenação temporal de acontecimentos da vida coletiva, registrados, de algum modo, por meio de escritas, desenhos, memórias individuais e coletivas, fotografias, instrumentos de trabalho, fragmentos de utensílios cotidianos e estilos arquitetônicos, entre outras possibilidades. As fontes de informações podem ser cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção e comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte).
- Construir sínteses históricas, explorando as relações entre os momentos significativos da história local, regional e nacional. Solicitar a criação de:
 - Calendários e medições de tempo, localizando acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos);
 - Sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional, nacional e mundial;
 - Linhas de tempo, relacionando a história local com a história regional e nacional;
 - Diferentes periodizações históricas para identificar mudanças econômicas, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes, nos
 - Movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou urbana, nas relações entre as políticas locais e nacionais.

- Conhecer as obras de conteúdo histórico produzidos por especialistas, como: livros didáticos, enciclopédias e meios de comunicação de massa em que a narrativa dos autores – em parte influenciada pelas ideias de sua época – é resultado da seleção de fatos históricos, escolhas de sujeitos históricos, organização temporal das análises e relações entre acontecimentos. Para isso, pode-se questionar e dialogar com os textos explorando: em que contexto histórico foi produzido? Quais os fatos e os sujeitos históricos privilegiados? Há a possibilidade de privilegiar outros sujeitos e outros fatos? Como o tempo está organizado? Quais os argumentos defendidos pelo autor? Como está organizado o seu ponto de vista? Existem outras pessoas que defendem as mesmas ideias? Como pensam outras pessoas? Como se pode pensar de modo diferente do autor? Qual é a opinião pessoal sobre o que o autor defende?
- Especificamente em relação aos educandos das séries/anos iniciais, que estão no início da alfabetização, estimula-se a leitura de diferentes obras humanas, de preferência os trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita.

Para tanto, recomenda-se:

- *Trabalhar com fontes documentais e procedimentos específicos, como:*
 - imagens (fotografias, filmes, ilustrações), mapas, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano, pesquisa bibliográfica;
 - levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros;
 - leitura das diversas fontes de informação, identificando as especificidades das linguagens dos documentos – textos escritos, desenhos, filmes.
- *Trabalhar com os documentos:*
 - analisar documentos de diferentes naturezas;
 - trocar informações sobre os objetos de estudo;
 - comparar informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico;
 - formular hipóteses e questões dos temas estudados;
 - registrar de diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, entre outros.
- No que se refere ao trabalho com a temática do 6º ano, é interessante fazer uso de material próprio dos educandos, como objetos e imagens, transformando sua própria realidade em objeto de estudo.
- Para isso, os procedimentos de observação, descrição, registro e interpretação são desenvolvidos tanto na leitura das imagens de família (retratos e paisagens mais amplos) quanto na leitura de objetos (da própria infância, de antepassados) que revelam outros tempos e lugares. Essas leituras possibilitam discutir a questão das diferentes percepções, tanto no que se refere ao conteúdo específico da imagem/objeto quanto na noção que ajuda a compreender as temáticas propostas (especialmente nos 6º e 7º Ano, períodos em que os educandos estão ligados às questões da identidade e do encontro/confronto de culturas).
- Apreendidos esses procedimentos, podem ser ampliados para visitas a sítios arqueológicos (ou construção de simulações) e exposições sobre temas relacionados à temática em pauta.
- O trabalho em grupos é de fundamental importância para aprender a ouvir, argumentar, articular ideias, ser tolerante e ponderado, ter respeito pelo outro.
- Ultrapassa o mero sentar junto ou fazer uma parte do trabalho para depois agrupar e entregar, organizar uma atividade em fases diversas, em que a configuração do grupo

se altera progressivamente. O trabalho em grupos é, essencialmente, uma forma de propiciar o diálogo entre vários educandos, iniciando pelo individual, passando para as duplas ou trios e, eventualmente, culmina com uma grande discussão geral da classe. Esse procedimento é válido não somente para grandes projetos, mas também para as discussões conceituais, em que uma ideia específica é discutida e reescrita em diferentes textos. Assim, tem-se o encontro de várias compreensões.

- Saídas para entrevistas e visitas a exposições ou locais específicos são oportunidades para experiências interdisciplinares interessantes, desde que não sejam vinculadas de forma artificial ao trabalho da sala de aula. É importante orientar os educandos na elaboração de roteiros e forma de registro da atividade executada.
- É necessária a atenção para diferenciar essas atividades dos Estudos do Meio que são mais amplos e possuem fundamentação diferenciada.
- A leitura de filmes é também uma estratégia interessante ao tratar de produções de vários países e épocas, a fim de levar os educandos a exercitarem a percepção de outras realidades existentes no mundo.
- É significativo, ainda, propor aos educandos pesquisas de diferentes culturas que se encontraram e entraram em conflito (por exemplo, na Antiguidade, Europa, Ásia e Oriente dos séculos VI a XI, na África e América nos séculos XV e XVI). Esta proposta pode realizar-se, se possível, por meio da apresentação de documentos que retratem a leitura da situação das partes envolvidas. Convém manter um espaço na sala de aula que possibilite a exposição de atividades dos educandos e a construção de um mural de notícias, questões dos educandos, propostas de trabalhos... Pode-se, também, construir uma linha do tempo para contribuir à organização dos assuntos, apropriação das diferentes temporalidades e noções (ordenação, duração, simultaneidade...).
- Há uma diversidade de jogos que podem ser utilizados na escola que possibilitam a criação de cenários e contextos onde conceitos e fatos podem ser explorados com criatividade. Ainda, a elaboração de jogos realizada pelos educandos, para uso dos colegas, possibilita pesquisas e discussões para a articulação de conceitos e fatos, colaborando para uma aprendizagem lúdica.
- Nos últimos anos do Ensino Fundamental os educandos têm referenciais que lhes possibilitam questionar e argumentar com maior conhecimento do material apresentado, o que torna possível ao educador propor atividades com leituras de imagens (fotografias, desenhos, filmes, pinturas rupestres...), textos variados, mapas e objetos, individualmente e em grupos. A diversidade de percepções e documentos possibilita, também, o levantamento de diferentes interpretações e versões para um mesmo evento, ampliando o debate sobre a não existência da neutralidade em História.

Referencial Bibliográfico

ALBUQUERQUE, L. de. et al. *O confronto do olhar: o encontro dos povos na época das navegações portuguesas*. Lisboa: Caminho Editorial, 1991.

ALENCASTRO, L. F. de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANASTASIA, C. M. J. *Vassalos rebeldes: violência coletiva nas Minas Gerais na primeira metade do Século XVIII*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

ANJOS, R. S. A. dos. *Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil: primeira configuração espacial*. 3. ed. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005.

_____. *Cartografia para o ensino-aprendizagem*. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. (África-Brasil: contém 10 mapas temáticos com escalas variadas)

_____. *Territórios das comunidades quilombolas no Brasil: segunda configuração espacial*. 3. ed. Brasília: Mapas Editora e Consultoria, 2005. (Contém mapa temático articulado)

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANTES, A. A. (Org.). *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. Condephaat. Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito da História*. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRAUDEL, F. *História e Ciências Sociais*. 5. ed. Lisboa: Presença, 1986.

CAPELLATO, M. H.; PRADO, M. L. (Coord.). *Discutindo a história do Brasil*. São Paulo: Atual, 1996.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNEIRO, M. L. T. *O racismo na história do Brasil: mito e realidade*. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, M. C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP: 1992.

DUBY, G. *A Europa na Idade Média*. Lisboa: Editorial Teorema, 1989.

FARIA, R. de M. *As revoluções do século XX*. São Paulo: Contexto, 2001.

FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

_____. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FLORENTINO, M. *Em costas negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

FORQUIN, J. C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1992, n. 5.

FRANCO JUNIOR, H. *A Idade Média: o nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

- _____. *O ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Virando séculos)
- FREINET, E. *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet*. Lisboa: Estampa, 1978.
- FREIRE, M. *Observação – Registro – Reflexão: instrumentos metodológicos*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários)
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *A voz dos adolescentes*. Brasília: UNICEF; Fator OM, 2002.
- FURTADO, J. F. *Cultura e sociedade no Brasil Colônia*. São Paulo: Atual, 2001.
- GINSBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *A era do capital – 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. *A era dos impérios – 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *A era das revoluções – 1789-1848*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- JENKINS, K. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOSSOY, B. *Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. Anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História*. São Paulo: Faculdade de Educação; USP, 1988.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LEFBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LEVI, G.; SCHMITT, J. (Org.). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARQUESE, R. B. de. *Administração e escravidão*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 1999.
- _____. *Feitores do corpo, missionários da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MARTINEZ, P. *África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico*. São Paulo: Moderna, 1997. (Polêmica)
- MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTENEGRO, A. T. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MORAES, P.; MORAES, R.; FIORAVANTI, C. *Sul: herança dos imigrantes*. São Paulo: Harbra, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOURA, C. *História do negro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1989.
- NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C. *Didática de História: o tempo vivido – uma outra história?* São Paulo: FTD, 1996.
- NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovações Educacionais, 1992.
- PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [19--].
- PRIORE, M. del. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. (Org.). *Histórias do cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2001.
- REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campos, 1979.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1992.
- SCATAMACHIA, M. C. *O encontro entre culturas: europeus e indígenas no Brasil*. São Paulo: Atual, 1996.
- SERRANA, C.; MUNANGA, K. *A revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.
- SILVA, A. da C. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVA, Z. L. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.
- THE TIMES; FOLHA DE SÃO PAULO. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha da Manhã, 1995.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- VERNANT, J. P. *Origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.
- WASELFISZ, J. J. (Org.). *Juventude, violência, cidadania*. Brasília: UNESCO, 1997.

Revistas

- ALBERGARIA, S. J. G. *Uma reflexão sobre estudos do meio*. Plures – Humanidades: Revista da coordenadoria de pesquisa e pós-graduação. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 147-164, nov., 2003. Disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/bbeonline/det.asp?cod=61352&type=P> Acesso em: 03 jun. 2006.
- ARAÚJO, E. *Para nunca esquecer: negras memórias, memórias de negros. O imaginário Luso-Afro-Brasileiro e a herança da escravidão*. Curadoria e Projeto Museográfico: Ministério da Cultura; Associação Amigos da Pinacoteca do Estado de São Paulo; Expomus, 2003. (Catálogo da Exposição)
- MUNANGA, K. *A importância da história da África e do negro na escola brasileira*. Jornal Bolando Aula de História. Ano 8, n. 48, p. 03-06, fev. 2005.
- NADAI, E. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/ fev. 1986.
- _____. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas*. Revista Brasileira de História. Memória, História, Historiografia – Dossiê ensino de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.
- SALIBA, E. T. *Historiografia e novas tendências da História*. Revista Catarinense de História, n. 4, 1996.

VV.A.A. *Estudos sobre o tempo*. Instituto de Estudos Avançados; USP, 1991.

(Documentos)

Revista Brasileira de História e Revista História Hoje. Disponível em:

<<http://www.anpuh.org>> Acesso em: 28 ago. 2006.

Revista da Educação. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.uol.com.br>>

Acesso em: 28 ago. 2006.

Revista Pátio. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br>> Acesso em: 28 ago. 2006.

5.2.2. Geografia

O ensino de Geografia tem, como elementos disciplinares norteadores, as vertentes teóricas da Geografia Humanística e da Geografia Crítica. Estas vertentes estruturaram-se como correntes do pensamento geográfico a partir da década de 1970, dentro de um movimento desta ciência, representando uma forma de superação das bases teóricas positivistas da Geografia Tradicional, que vigorava até então no meio acadêmico. A proposta era mudar os rumos dessa ciência, analisando e refletindo sobre a realidade a partir de duas abordagens:

- Geografia Humanística: análise dos fatos e processos considerando a subjetividade dos indivíduos, sua afetividade, cultura, identidade com o lugar onde vivem, visando compreender, sobretudo, as relações sociais existenciais.
- Geografia Crítica: análise dos fatos e processos dentro de uma perspectiva histórico-dialética, visando compreender, principalmente, as relações sociais de produção.

Com base nessas abordagens, o espaço, objeto de estudo da Geografia, será concebido nesta Proposta, a partir de duas dimensões:

- Como espaço vivido, local de experiências existenciais e simbólico-afetivas dos indivíduos em particular e em sociedade. A Geografia Humanística valoriza o imaginário, os sentimentos e as representações que as pessoas e a coletividade constroem a respeito dos lugares e paisagens.
- Como espaço geográfico, produto das ações humanas sobre a natureza e das relações entre os próprios seres humanos em sociedade. A Geografia Crítica entende que as sociedades estão constantemente transformando o espaço geográfico no decorrer do tempo histórico, por meio de diferentes modos de produção, das inovações tecnológicas e de novas relações sociais de trabalho.

Como toda ciência a Geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à Geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a Geografia [...] é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (Corrêa Castro, 1995, p. 16)

Nesse sentido, paisagem, região, espaço, lugar e território, irão compor a base da estrutura desta proposta, de outros conceitos e noções fundamentais associados à dinâmica e ao conteúdo temporo-espacial de processos e fenômenos, tais como cultura, trabalho, técnicas, tecnologias, redes, fluxos e globalização. Esse conjunto de conceitos e noções conduzirá os conteúdos programáticos, apresentados, reapresentados e aprofundados a cada ano escolar.

Em relação às habilidades, é importante destacar a observação, a descrição, o registro, a comparação, a análise e a realização de sínteses, afora aquelas muito características do fazer geográfico, como a procura de relações e explicações para os fatos sociais e fenômenos naturais em diferentes escalas geográficas de análise.

Na perspectiva renovada da Geografia, o trabalho com elementos da natureza deverá se dar sob uma visão integradora entre as dinâmicas sociais e as dinâmicas naturais. Assim, esta Proposta visa mostrar aos educandos que o espaço geográfico e as paisagens terrestres são

produtos tanto das relações de interação e interdependência entre os elementos naturais da biosfera, quanto das interferências humanas sobre esses elementos (relevo, rios, florestas, mares, clima e outros) e, conseqüentemente, sobre os ecossistemas do planeta.

O estudo dos fatos sociais e fenômenos naturais devem considerar as diferentes escalas geográficas de análise. Isso significa dizer que o processo de aprendizagem de conceitos e habilidades, no contexto da disciplina de Geografia, deve levar em consideração uma visão escalar do espaço geográfico, de forma que se possa articular, sempre que necessário, as escalas: local, regional, nacional e mundial, para uma melhor apreensão da realidade socioespacial contemporânea e pretérita.

A partir de todos os aspectos mencionados, pretende-se que os conteúdos propostos possibilitem aos educandos apreender a realidade socioespacial que os cercam de forma crítica e experiencial, identificando-se como agentes construtores do espaço geográfico, reconhecendo que, direta ou indiretamente, participam das ações sociais interferem nas dinâmicas naturais, seja em nível: local, regional ou global, o que confere ao ensino de Geografia um papel decisivo na formação do educando cidadão.

Nesta Proposta para a área de Geografia, entende-se como fundamental que os educandos desenvolvam habilidades associadas à linguagem cartográfica. A Cartografia, como proposta deve ser trabalhada desde o início da escolaridade. Ela contribui não apenas para que os educandos compreendam os mapas, mas também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os educandos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam, decodificam e codificam o espaço e as paisagens como leitores, sabendo lidar com uma série de signos que lhe são pertinentes.

A Cartografia representa o espaço geográfico (lugares, paisagens, territórios e regiões) por meio de cartas, plantas, croquis, mapas, globos, fotografias aéreas, imagens de satélites, perfis topográficos, maquetes, entre outros meios. Esses elementos proporcionam aos educandos o domínio de uma visão escalar, de forma que consigam reconhecer e localizar espacialmente fatos, processos e fenômenos.

A função desta linguagem, muito singular, é a comunicação de informações sobre o espaço, desta, origina-se a necessidade de haver uma situação comunicativa no que se refere aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, de tal maneira que se articule conteúdo e forma, construam-se conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes. Ou seja, os trabalhos com a linguagem cartográfica devem servir para a formação de um educando leitor de mapas, gráficos, perfis, maquetes, entre outros e, ainda, que reconheça essas representações como textos, fontes de informação, pesquisa e investigação que podem propiciar interpretações, indagações e análises críticas sobre a realidade.

Para o desenvolvimento dos conteúdos propostos anteriormente, Ensino Fundamental Anos Iniciais, são apresentadas algumas sugestões de atividades, estratégias e recursos didáticos, para este nível de ensino, que podem auxiliar em uma aprendizagem mais significativa dos educandos.

- Realizar um estudo do meio que proporcione a aproximação dos educandos com os elementos do espaço geográfico que compõem o bairro da casa em que moram ou da escola em que estudam. Proporcionar a observação das características, dos elementos das paisagens e realização do registro, por meio de desenhos, dos elementos observados.
- Construir uma maquete que represente uma pequena cidade, simulando o espaço das ruas para trabalho com trânsito.
- Utilizar a planta do bairro para que os educandos tenham contato com as representações cartográficas.

- Escolher diferentes produtos de uso diário dos educandos e identificar sua procedência tanto em relação ao campo e cidade, quanto à região brasileira ou do mundo.
- Utilizar relatos de moradores antigos do bairro onde os educandos vivem ou do bairro onde se localiza a escola.
- Mostrar imagens de lugares transformados pela ação da natureza ou humana.
- Solicitar trabalhos em conjunto com o docente de Artes para que os educandos desenhem as paisagens de seu dia-a-dia.
- Observar os fenômenos naturais como ventos, chuvas, frio, calor, entre outros, e realizar observações diárias que poderão ser registradas pelos educandos por meio de símbolos simples que identifiquem as condições do tempo atmosférico.
- Iniciar o estudo do conceito de trabalho, utilizando os brinquedos e elementos que fazem parte do dia-a-dia dos educandos.
- Desenvolver o conceito de trabalho relacionando-o, por meio de brincadeiras, às diferentes atividades que modificam o espaço.
- Utilizar jogos e brincadeiras para o trabalho com as profissões.
- Resgatar, por meio do diálogo, as noções e conceitos trabalhados na série/ano anterior sobre o lugar próximo e vivido.
- Realizar intercâmbio (via cartas e e-mails) entre educadores e educandos dos Colégios da Rede Jesus Maria de Educação, para que os educandos estreitem as relações sociais e compartilhem informações sobre as características de cada lugar, proporcionando, também, a realização de feiras culturais.
- Incentivar os educandos a se corresponderem (cartas e e-mails) com educandos de lugares diferentes do Brasil para que conheçam a diversidade cultural da população brasileira.
- A partir do desenvolvimento do trabalho cartográfico, confeccionar o mapa do corpo, a planta da sala de aula e representar o espaço escolar por meio de maquetes, destacando o estudo dos pontos de vista.
- Organizar painéis onde os educandos possam colar imagens dos espaços urbano e rural.
- Utilizar diferentes brinquedos, por exemplo, de educandos de outras regiões brasileiras e de outros países, para identificar a procedência dos brinquedos e localizar o país de onde os mesmos foram adquiridos em um mapa-múndi.
- Desenvolver trabalhos artísticos com os educandos na representação de diferentes lugares e suas respectivas culturas por meio de dramatizações e/ou exposições de aspectos da cultura. Realizar esses trabalhos em conjunto com educadores de outros Colégios da Rede.
- Proporcionar aos educandos conhecer diferentes condições de moradia em classes sociais distintas. Inserir discussões sobre a questão da saúde relacionada às condições de moradia abordadas.
- Trabalhar os direitos das crianças, ressaltando os direitos à moradia e à escola.
- Construir com os educandos a maquete da escola ou do bairro.
- Proporcionar aos educandos conhecer outras escolas como, por exemplo, uma escola indígena em um estudo do meio.
- Trabalhar cartograficamente símbolos e elementos existentes no caminho da casa à escola e conhecer as partes de um mapa, como o do bairro.
- Apresentar diferentes mapas e plantas do município em escalas variadas e realizar comparações entre elas.
- Utilizar textos e imagens antigas – trabalho interdisciplinar com o educador de História.

- Oportunizar aos educandos o contato direto com diferentes recursos naturais (trabalhos com argila, diversidade de rochas...).
- Propor trabalhos em conjunto com os educadores de História e Língua Portuguesa abordando para o estudo as diferenças étnicas e culturais, como no caso da cultura afro-brasileira.
- Realizar trabalhos com fotografias para observar paisagens de diferentes lugares.
- Realizar experiências de simulação de fenômenos naturais que transformam as paisagens. Podem ser realizados trabalhos em conjunto com o educador de Ciências.
- Realizar trabalhos com reciclagem e reaproveitamento de materiais.
- Construir com os educandos maquetes das formas de relevo e hidrografia.
- Trabalhar com mapas do Brasil, do continente americano e do mundo, apresentando, também, aos educandos diferentes formas de representação da Terra.
- Realizar trabalhos de conservação do meio ambiente por meio de práticas no ambiente escolar e município.
- Realizar a construção de modelos do Sistema Solar e do Sistema Terra-Lua para que os educandos possam visualizar a forma do planeta e definição dos paralelos e meridianos.
- Sugerir aos educandos a confecção de um caderno de mapas, reunindo mapas temáticos de diferentes aspectos do território brasileiro.

Para o desenvolvimento dos conteúdos propostos anteriormente, no Ensino Fundamental Anos Finais, são apresentadas algumas sugestões de atividades, estratégias e recursos didáticos que podem auxiliar na aprendizagem significativa dos educandos.

- Resgatar o conteúdo do conceito de lugar por meio de estudos do meio e da transformação dos lugares. Ressaltar o trabalho de observação e descrição dos lugares e das paisagens a serem visitadas.
- Trabalhar com fotografias e cartões-postais para que os educandos identifiquem nas paisagens de diferentes lugares do Brasil e do mundo, elementos da natureza (rios, lagos, montanhas, florestas...) e elementos culturais (edifícios, monumentos, estradas, plantações...).
- Realizar estudos do meio para que os educandos percebam as paisagens com todos os sentidos do corpo humano aguçando sua percepção.
- Realizar trabalhos cartográficos que valorizem a percepção pessoal dos educandos, por exemplo, a elaboração de croquis de paisagens observadas em estudos do meio e a criação de legendas para os elementos representados.
- Desenvolver atividades no pátio do Colégio para retomar as noções de orientação e localização espacial desenvolvidas nas séries/anos anteriores.
- Analisar rótulos de produtos industrializados utilizados no dia-a-dia dos educandos, localizando em mapas do Estado o local onde vivem e em mapas do Brasil e planisférios os lugares de procedência dessas mercadorias, para elaborar hipóteses sobre a maneira como chegaram até a cidade em que os educandos moram.
- Em parceria com o docente de História, organizar uma feira cultural em que os educandos possam apresentar trabalhos que evidenciem a diversidade étnica e cultural existente entre as regiões brasileiras, centralizando-se na
 - riqueza étnico-cultural dos diferentes povos indígenas que habitam o território nacional brasileiro.
- Utilizar recursos multimídia que permitam aos educandos observar as diferentes paisagens que compõem o território brasileiro e sua diversidade vegetal, climática, morfológica e outras.

- Solicitar aos educandos a organização de painéis que contenham fotos com os principais problemas ambientais existentes no Brasil, produzindo pequenos textos explicativos para as imagens.
- Utilizar em aula mapas temáticos com diferentes aspectos sociais, naturais e econômicos do território brasileiro.
- Construir com os educandos uma maquete a partir de um mapa hipsométrico de um fragmento de seu município, Estado ou região.
- Utilizar jogos, como caça ao tesouro ou batalha naval, para desenvolver a noção de coordenadas geográficas. Transpor esse modo de orientação e localização para um mapa do território brasileiro.
- Realizar trabalhos de pesquisa que destaquem as dinâmicas da natureza em lugares distantes do cotidiano do educando, tanto no Brasil como em outros países.
- Utilizar atlas multimídia para que os educandos pesquisem dados sobre os aspectos naturais, culturais e socioeconômicos de diferentes países do mundo, realizando comparações e elaborando sínteses.
- Apresentar filmes e documentários a respeito de conflitos territoriais, diversidade cultural, aspectos demográficos e sobre as dinâmicas das esferas terrestres.
- Utilizar planisférios e mapas-múndi com diferentes temáticas a serem abordadas nessa etapa escolar.
- Apresentar aos educandos mapas de áreas ou regiões do Brasil ou do mundo, com mesma escala, porém com temáticas diferentes, de maneira que possam realizar analogias (comparações), obter dados e informações, criando sínteses a respeito do conteúdo estudado.
- Utilizar o recurso da dramatização para que os educandos possam expressar suas opiniões ou manifestar posições diante da turma, a respeito de um
- tema polêmico desenvolvido durante as aulas.
- Utilizar atlas multimídia para que os educandos pesquisem dados sobre os aspectos naturais, culturais e socioeconômicos de diferentes países do mundo, realizando comparações e elaborando sínteses.
- Apresentar filmes e documentários a respeito de conflitos territoriais, diversidade cultural, migração internacional de trabalhadores, sociedade de consumo,
- degradação ambiental, entre outros, suscitando debates a respeito do conteúdo abordado.
- Realizar entrevistas com imigrantes para que os educandos tenham contato com outras realidades culturais e socioespaciais.
- Oportunizar aos educandos a conhecerem uma ONG ambiental e sua área de atuação, seja em nível regional, nacional ou internacional.
- Utilizar os programas Google Earth e Google Maps na sala de informática, para que os educandos possam trabalhar com imagens de satélite em diferentes escalas.

Referencial Bibliográfico

ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ALMEIDA, T. T. de O. *Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do fundamental: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTRO, I. E. de. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1998.
- GOMES, H. *A produção do espaço geográfico no capitalismo*. São Paulo: Contexto, 1991.
- GUIMARÃES, M. N.; FALLEIROS, I. *Os diferentes tempos e espaços do homem: atividades de Geografia e de História para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAES, A. C. R. de. *Geografia, pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- PEREIRA, R. M. F. do A. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna*. Florianópolis: UFSC, 1999.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- ROSS, J. L. S. (Org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.
- RUA, J. et al. *Para ensinar Geografia*. Rio de Janeiro: Access, 1993.
- YUS, R. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

5.2.3. Ensino Religioso Escolar

“Não concordo com as aulas de religião que impliquem discriminação aos não católicos. Mas acredito que a religião deve fazer parte da educação na escola, como mais um elemento no amplo leque que se oferece nas salas de aula. Acho discriminatório que não se ensine o ponto de vista religioso da vida e dos acontecimentos históricos como se faz com outras disciplinas. A escola educa para o transcendente, assim como a religião. Mas não abrir as portas à cosmovisão religiosa no âmbito escolar é mutilar o desenvolvimento harmonioso de uma criança”.

Papa Francisco

Toda pessoa, ao longo da trajetória de sua vida, vivencia acontecimentos que poderão tornar-se marcantes e extraordinários. Não importa que se trate de fatos banais, corriqueiros, sem grandes alaridos, ou episódios fortes, trágicos ou gloriosos. O que determina a profundidade da experiência é o grau de interiorização, a sensibilidade da percepção e o tempo de reflexão.

Essas são capacidades que nos identificam em nossa originalidade, que nos ‘humanizam’, transformando situações especiais ou banais do dia a dia, coisas efêmeras ou espetaculares em Kairós, tempo de Deus, propício para o crescimento na linha do sagrado que entra em nossa vida pela via do afetivo. E o que a memória ama, diz Adélia Prado, fica eterno, será lembrado por toda a vida e resgatado, como referência, nos momentos das grandes decisões ou mudanças no rumo da própria vida.

“Se as portas da percepção fossem destrancadas, tudo se mostraria ao ser humano tal como é: infinito.” (William Blake)

Toda pessoa, ao longo da trajetória de sua vida, vivencia acontecimentos que poderão tornar-se marcantes e extraordinários. Não importa que se trate de fatos banais, corriqueiros, sem grandes alaridos, ou episódios fortes, trágicos ou gloriosos. O que determina a profundidade da experiência é o grau de interiorização, a sensibilidade da percepção e o tempo de reflexão.

Essas são capacidades que nos identificam em nossa originalidade, que nos ‘humanizam’, transformando situações especiais ou banais do dia a dia, coisas efêmeras ou espetaculares em Kairós, tempo de Deus, propício para o crescimento na linha do sagrado que entra em nossa vida pela via do afetivo. E o que a memória ama, diz Adélia Prado, fica eterno, será lembrado por toda a

vida e resgatado, como referência, nos momentos das grandes decisões ou mudanças no rumo da própria vida.

A proposta de trabalho para o Ensino Religioso tem a *vida* como referência para nossas reflexões, na perspectiva da observação e contemplação da rotina, do cotidiano, do dia a dia, organizando-se em quatro eixos, em torno das temáticas: vida em família, vida na escola, vida em sociedade e na natureza e vida interior.

Toda pessoa, ao longo da sua *vida*, vivencia experiências nesses ambientes cotidianos. Uma criança no seu mundo de descobertas, que não é menor ou menos significativo que o mundo de descobertas das crianças, dos adolescentes e dos jovens, experimenta conflitos, alegrias e tristezas. O movimento da *vida*, nesses ambientes, não se repete, faz-se diferente, com novos significados.

Essa temática desencadeia todo o processo do trabalho e está presente em cada segmento (Educação Infantil e Ensino Fundamental), adequando-se a complexidade do tema à maturidade do educando, em cada etapa da *vida*.

As aulas de Ensino Religioso devem proporcionar ao aluno e ao professor um instrumento, que possibilite compreender o fenômeno religioso, presente na vida das pessoas, conhecer as religiões, suas culturas e crenças e experienciar rituais e reflexões que os sensibilizem.

Os conteúdos de cada ano serão organizados de acordo com a perspectiva biocêntrica, tendo a *vida* como referência principal. Além disso, há dois eixos básicos: o antropológico, que sustenta os conteúdos sobre a pessoa e sua vivência comunitária e o teológico, do qual se desenvolvem os conteúdos, a partir da experiência cristã, observando a tradição da Comunidade de Fé.

O eixo **antropológico** desencadeia outros eixos:

1. *Ética religiosa e alteridade* – compreensão das possibilidades de relacionamento com o outro, destacando os valores do conjunto de normas das tradições religiosas que favorecem o processo de convivência entre as diferenças.
2. *Espiritualidades* – configuram-se como práticas devocionais individuais ou coletivas, permitindo uma relação imediata com o Transcendente / Imanente. São as diferentes formas de comunicação com o Transcendente / Imanente que constituem a espiritualidade das tradições religiosas.
3. *Ritos e rituais* – constituem-se em gestos simbólicos que, em conjunto, formam o ritual. São práticas celebrativas das tradições religiosas que utilizam diversas linguagens. Trata-se da expressão dos desejos e crenças do ser humano. Os rituais encontram-se presentes em grande parte das tradições religiosas, submetem-se às mudanças conforme o contexto e circunstâncias e relacionam-se ao desenvolvimento do ser humano. Por esse motivo, seu significado e relevância estão associados a momentos de passagem, litúrgicos, propiciatórios, divinatórios, mortuários, de nascimento, casamento e outros pelos quais o ser humano delimita o tempo e significa sua experiência. Os cultos e rituais dão sentido aos momentos religiosos vividos, como a linguagem na qual os gestos simbólicos superam a limitação da palavra, promovendo a experiência religiosa na dimensão afetiva do sentimento religioso.
4. *Símbolos* – significações que comunicam sentimentos e ideias diversas sobre o mistério de Deus. A linguagem simbólica formula nas tradições religiosas um discurso de superação do humano, de evolução possível mediante o contato que favorece a proximidade com realidades divinas. Para realizar a interpretação de um símbolo é necessário considerá-lo portador de polissignificações diferenciando-o de um sinal que apresenta apenas a possibilidade de um significado exclusivo.
5. *Vida e Morte* – as tradições, em seus textos sagrados, indicam respostas elaboradas e muitas vezes complexas para o mistério da vida e da morte. Essas respostas são crenças absolutas, transmitidas aos fiéis e adeptos, em relação ao destino de cada ser humano após

a experiência da morte. Nessa perspectiva, propõe-se na disciplina de Ensino Religioso a compreensão da Ressurreição, Reencarnação, Ancestralidade, Nada.

O eixo **teológico** também se desmembra em outros:

1. *Culturas religiosas* – estudo das manifestações culturais e religiosas em contextos sociais próximos e distantes, analisando a importância e a influência da religião no cotidiano das pessoas e como se estabelecem as relações de convivência com os diferentes grupos religiosos; análise da origem das expressões religiosas para compreender o modo de ser, pensar e agir das pessoas, considerando que as determinações religiosas orientam o modo de viver de seus adeptos e envolvem o complexo universo de símbolos, ritos, textos sagrados, espiritualidades, divindades e outros.
2. *Textos sagrados* – consistem na perpetuação dos ensinamentos das tradições religiosas a serem transmitidos às novas gerações. Esses ensinamentos são expressos das mais variadas formas, compondo os textos nos quais, pela revelação, é possível ao ser humano conhecer o que é da ordem do sagrado, do espiritual, compreendendo as regras e os mistérios relacionados à ligação humano e divino. Cada tradição tem textos sagrados e seus ensinamentos são normas de conduta para os seus seguidores e adeptos. Trata-se do resultado da caminhada de um povo, produzido a partir do contexto sócio-histórico em que a tradição religiosa se originou. Os textos sagrados apresentam, também, mitos, ritos e símbolos.
3. *Divindades* – reconhecimento e compreensão das representações (nomes, atributos, aspectos históricos, manifestações...) do Transcendente em diversas tradições religiosas.
4. *Mitos* – veiculados pelos textos sagrados, os mitos apresentam-se com uma linguagem poética e altamente simbólica para expressar algo que, de certo modo, silencia-se por fazer parte do mistério e do indizível. Os mitos se relacionam com o numinoso que, por sua vez, situa-se além do racional e se encontra na dimensão afetiva. O mito, na experiência religiosa, remete ao conceito da totalidade, podendo ser compreendido como a expressão da fusão do humano com a natureza ou da integração com o Transcendente / Imanente. A linguagem mítica, predominantemente no âmbito religioso, pretende despertar e mobilizar o ser humano a uma compreensão de si mesmo, envolvendo sua relação com as demais pessoas e com o Todo que o envolve.

As Celebrações são parte importante no ensino Religioso e pressupõem:

- Para festa, alegria, convívio, revisão, manifestações de admiração, agradecimento, saudação, partilha.
- Celebrar é unir-se ao grupo, para partilhar alegrias e tristezas, refletir, concluir, avaliar. É repartir com o outro os sucessos e insucessos, num momento de música, silêncio, oração.
- Celebra-se com os amigos, falando, cantando, aplaudindo, refletindo, expressando-se com o corpo, a dança, as artes, toda forma de linguagem significativa para o grupo.
- Celebrar pode ser uma atividade tranquila, acolhedora e agradável, de contemplação e reflexão. Celebra-se a amizade, o nascimento, o aniversário, a cura, o retorno, a despedida, a separação, a partida, o sucesso, a vitória, a derrota, a vida, a morte...
- Celebram-se o dia a dia e os tempos fortes da Igreja, da congregação e da escola: Campanha da Fraternidade, Páscoa, Mês de Maria (maio), Dia da família, Mês da Bíblia (setembro), Dia do Estudante, da Criança, do Professor, Dia de Ação de Graças, Natal.
- Os ritos de celebração evoluem com a idade. Geralmente são mais espontâneos, intimistas e festivos na primeira infância e até os 10 anos. A partir da pré-adolescência, muda-se o ritual, mas permanece a importância de celebrar, para repensar, reavaliar, em

comunidade, num movimento de seres humanos que crescem como pessoas no amor, na amizade e na partilha.

- Na escola, sobretudo no Ensino Religioso, é importante prever um “tempo especial” para as celebrações, planejado, realizado e vivenciado com a participação de todos.
- Celebração é momento de culminância de uma vivência intensa e significativa para o grupo. O professor de Ensino Religioso, ao preparar uma celebração com a turma, deve se perguntar: o que estamos celebrando? Por quê? Para quê? Como?
- A preparação de uma celebração é oportunidade de descoberta, participação, cooperação, crescimento, estímulo à criatividade, à manifestação espontânea da sensibilidade, das emoções. A preparação pode ser mais importante e significativa do que a própria celebração.
- Celebra-se na capela, na sala de aulas, ao ar livre, no auditório ou em outro espaço da escola. O desejo de celebrar pode partir do próprio grupo, ou ser sugerido pelo professor. Como, quando e onde fazê-lo será planejado em consenso, com a orientação do professor. Celebra-se fugindo de estereótipos, mas sem ferir a cultura local. Celebra-se espontânea e criativamente.
- O grau de significação das celebrações para os participantes independe de serem simples, singelas, curtas, contextualizadas e ao alcance do grupo, ou suntuosas, simbólicas e elaboradas.

No Ensino Religioso, a avaliação é um processo de observação e acompanhamento. Substitui-se o sistema de avaliação através de medição e classificação por um diálogo permanente, que permita ao educando participar ativamente da avaliação de seu crescimento ou acompanhar sua evolução na maneira de ver, pensar, sentir e agir, tendo o professor como facilitador deste processo, de que faz parte a hetero e a autoavaliação.

O professor exercerá a função de guia, incentivador, companheiro e apoio do aluno na análise de sua atividade, apontando caminhos e encorajando na superação dos obstáculos.

Nesse processo de renovar a avaliação escolar, alguns passos podem ser dados gradativamente, com base na releitura do Regimento Escolar: substituir as provas individuais por atividades, trabalhos, pesquisas e ações coletivas e participativas; relativizar a importância da nota e promover sua eliminação ou substituição progressiva.

Referencial Bibliográfico

- ALBRECHT, Karl. *Inteligência social: aplicando a teoria das múltiplas inteligências à interação humana*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- ALVES, Rubem. *E aí? Cartas aos adolescentes e a seus pais*. Campinas: Papyrus, s/d.
- ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Campinas: Papyrus, 2006.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes. *Ética, Religiosidade e Cidadania – subsídios psicopedagógicos para professores*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- ARMSTROONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, D. Marcos. *Poemas para crianças e alguns adultos*. Rio de Janeiro: Grafiline, 1994.
- BÍBLIA SAGRADA EDIÇÃO PASTORAL. São Paulo: Paulus e SBCI, 2000.
- BÍBLIA SAGRADA .Tradução da CNBB. São Paulo: Canção Nova, 2002.
- BINGEMER, M. Clara L. *O impacto da modernidade sobre a religião*. São Paulo: Loyola, 1992.
- BORDENAVE, J. D. *O que é participação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BUSCAGLIA, Leo. *Assumindo a sua personalidade*. São Paulo: Record, 1999.

BUSCAGLIA, Leo. *A história de uma folha*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

CANIATO, Rodolpho. *Com ciência na educação*. Campinas: Papirus, 1999.

CASTIÑEIRA, Angel. *A experiência de Deus na pós-modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CATÃO, Francisco. *Falar de Deus – Considerações sobre os fundamentos da reflexão cristã*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CINTRA, Frei Raimundo; MURARO, Rose Marie. *As mais belas orações de nosso tempo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

CNBB. O Ensino Religioso. In: *Estudos*, n. 49. São Paulo: Paulinas, 1987.

CNBB. *Texto referencial para o ensino religioso: Regional Sul III*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CONSELHO DO ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Religioso: plano de estudos*. Porto Alegre: 2003.

CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. São Paulo, SP: EDUSC. 1999.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. *O que é criança*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2000.

DUSKA, Ronaldo; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva – um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1998.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ENRICONE, Délcia (Org.) *Valores no processo educativo*. Porto Alegre: Sagra, 1999.

FERREIRA, Amauri C. *Ensino religioso nas fronteiras da ética*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FIGUEIREDO, Anísia. *Ensino religioso: perspectivas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

FOWLER, James W. *Estágios da fé*. Porto Alegre: Sinodal, 1995.

FROMM, Erich. *Psicanálise e religião*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1998.

GROOME, Thomas. *Educação religiosa cristã*. São Paulo: Paulinas, s/d.

GRÜM, Anselm. *Espiritualidade a partir de si mesmo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRÜEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lílian Anna. *Ensino religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBANIO, J. B. *A religião no início do milênio*. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBANIO, J. B. *Eu creio, nós cremos*. São Paulo: Loyola, 2000.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBANIO, João Batista. *Deus e os homens: os seus caminhos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEIER, Celito. *A educação à luz de Jesus de Nazaré*. São Paulo: Paulinas, 2006.

MELLO, Thiago de. *Os Estatutos do Homem*. Buenos Aires: Vergarariba, 2002.

MORAIS, Regis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é este?* São Paulo: Papirus, s/d.

MORIN, E. *A cabeça bem feita – Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral da criança*. São Paulo. Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. *Seis estudos da psicologia*. 15. ed. RJ: Forense Universitária, 1987.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1998.

QUEIRUGA, A.T. *Recuperar a criação*. Por uma religião humanizadora. São Paulo: Paulus, 1999.

QUEIRUGA, A.T. *Recuperar a salvação*. Por uma interpretação libertadora da experiência cristã. São Paulo: Paulus, 1999.

SANTO, Ruy César do Espírito. *O renascimento do sagrado na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SUNG, Jung Mo. *Sementes de esperança: a fé em um mundo em crise*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAILE, Yves de la. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

5.5. Área de Ciências da Natureza

A ciência é um fazer humano em que a expressão de habilidades cognitivas presentes de cada ser humano permite interagir com o mundo para obter informações e conhecimentos. Como atividade humana, fazer ciência pressupõe agir de maneira prática e objetiva em prol de aprender com o mundo. Ciência, nessa proposta, é considerada, portanto, um método de aprendizagem e não um conjunto de saberes definidos.

Como método de aprendizagem, a ciência exige ações, tais como: observar atentamente fenômenos do mundo; formular hipóteses e ideias; colher e sistematizar informações de fontes diversas; elaborar modelos mentais ou reais para testar hipóteses; realizar experimentos comprobatórios e formular teorias e generalizações fundamentadas no uso dessa sistemática de abordagem do mundo.

Como ação prática para conhecer o mundo, a ciência é também uma atividade coletiva, um conhecimento sobre o mundo que se constrói social e culturalmente e se acumula a serviço da humanidade. Nesse sentido, a ciência comporta valores, tais como: o trabalho em equipe em prol de um objetivo; a liberdade e o debate de ideias; o respeito às opiniões dos outros; a visão sistêmica e global de problemas; o respeito à diversidade e a valorização da experiência como método de conhecimento e do “erro” como fonte de aprendizagem⁵.

Para o desenvolvimento de alguns conteúdos mínimos por série/ano, apresentam-se na sequência, algumas sugestões: trabalho em grupo e rodas de discussão, brincadeiras e jogos, trabalho de campo e observação atenta, partir de situações ou questões-problema, apostar no erro como forma de aprendizagem, delegar funções e trabalhar em grupo e exercitar o diálogo.

Considera-se prioridade para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de três habilidades: a capacidade de observar atentamente, de formular ideias e expressar opiniões e de organizar (ou sistematizar) informações. Considerando a importância destas habilidades, sua aquisição deve ser acompanhada e avaliada. No 4º e 5º anos são acrescentadas a essas prioridades a construção de modelos explicativos (reais ou mentais) e a experimentação, como forma de testar ideias propostas anteriormente. Com relação a valores, a avaliação deve seguir o que foi proposto como objetivo para os cinco anos iniciais: verificar como o educando se desenvolve em relação ao trabalho em equipe e no respeito aos outros, como se organiza para executar o trabalho, se e como atua no grupo, tem iniciativa própria, colabora com os demais colegas, entre outros.

É imprescindível ao educador considerar de modo particular que é essencial, para o ensino nas séries/anos iniciais, desenvolver nos educandos as habilidades e valores necessários para a aprendizagem, entre eles a importância de tentar formular hipóteses, estabelecer suposições, propor uma ideia e se dispor a planejar e executar os meios de testar o proposto (experimentação). No entanto, para que esse processo ocorra torna-se necessário compreender que exigir o “acerto”, nesse momento da aprendizagem, seria uma contradição em uma proposta de ensino que apresenta a descoberta como forma de aprendizagem. Pois, o erro na ciência, assim como na educação, é um significativo instrumento de diagnóstico que permite a reflexão e, muitas vezes, possibilita o acesso ao conhecimento.

Referencial Bibliográfico

- ACKERMAN, D. A história natural dos sentidos. São Paulo: Bertrand do Brasil, 1990.
- ACOT, P. História da ecologia. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- ALVES, R. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- ANDERY, M. A. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- ANDRADE, E. N. da C.; HUXLEY, J. Iniciação à ciência. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1962.

ARAÚJO, V. C. Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.

ARDLEY, N. Dicionário temático de Ciências. São Paulo: Scipione, 1997.

ARGUELLO, C. A. A. A ciência na escola: a escola sem muros. In: Prática na escola: vamos discutir? III Encontro de Professores-Ciranda da Ciência. São Paulo, 1993.

ATTENBOROUGH, D. A vida na Terra. São Paulo: Martins Fontes/Unb, 1981.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARR, G. Science research experiments for young people. New York: Dover Publications, 2000.

BARRETO, E. S. S. (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998.

BENLLOCH, M. Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Madrid: Visor Distribuciones, 1984.

BERNAL, J. D. La ciencia en la historia. 8. ed. México: Nueva Imagem, 1986.

BOCZKO, R. Conceitos de astronomia. São Paulo: Edgar Blücher, 1984.

BOFF, L. Ecologia, mundialização e espiritualidade. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Ética da vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BOHR, N. Física atômica e conhecimento humano: ensaios –1932-1057. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. Referenciais Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. Didática de Ciências: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo, FTD, 1999.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: Martunez Roca, 1988.

CARRAHER, T. N. Aprender pensando. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARVALHO, A. M. P. et al. Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, V. M.; COSTA, V. R. (Orgs.). Cientistas do Brasil. São Paulo: SBPS, 2002.

CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Orgs.). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1998.

DERVAL, J. Aprender a aprender. Campinas: Papirus, 1994.

FASOLO, P. É preciso ensinar a fazer ciência. Nova Escola, São Paulo, n. 25, 66 p., 1988.

FERRIS, T. O céu da mente: a inteligência humana num contexto cósmico. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

FOUREZ, G. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Unesp, 1995.

FREINET, C. A pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FUMAGALLI, L. EL desafi o de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires: Troquel, 1993.

GAADER, J. Ei! Tem alguém aí? São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

GALILEI, G. A mensagem das estrelas. Rio de Janeiro: MAST, 1987.

GROUEFF, S.; CARTIER, J. P. O enigma do cosmos. Rio de Janeiro: Primor, 1978.

HARLAN, J.; RIVKIN, S. Ciência na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Avaliação mediadora: educação e realidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Avaliar para ensinar, não para dar nota. In: A Revista do Professor Nova Escola, São Paulo, n. 159, jan/fev, 2003. p. 27.

JUSTEN, N. Tudo depende de como você vê as coisas. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

KOESTLER, A. O homem e o universo. São Paulo: Ibrasa, 1989.

KOHL, M. Descobrimos a ciência pela arte: propostas de experiências. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOWALSKI, K. M. O livro completo da natureza para crianças. São Paulo: Madras, 2002.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das ciências. São Paulo: EDUSP, 1987.

_____; TRIVELATO, S. L. F. Biologia para o cidadão do século XXI: 1a parte. São Paulo: FEUSP, 1995.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LOPES, C. M.; DULAC, E. B. F. Idéias e palavras na leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

LOPES, J. Jean Piaget: a lógica própria da criança como base no ensino. Nova Escola, São Paulo, n. 95, p. 10-15, ago., 1996.

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, M. Pré-escola não é escola. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MATSUSHIMA, K. et al. Educação ambiental: guia do professor de 1o e 2o Grau. São Paulo: SEMA/CETESB, 1987.

MIELNIK, I. Educação sexual na escola e no lar. São Paulo: Ibrasa, 1993.

MONTEIRO LOBATO, J. B. História das invenções. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1959.

MORAES, R.; RAMOS, M. Construindo o conhecimento: uma abordagem para o ensino de Ciências. Porto Alegre: Sagra, 1988.

_____. Unidades experimentais: uma contribuição para o ensino de Ciências. Porto Alegre: Sagra, 1990.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Aprendendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico).
Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2003.

OUTEIRAL, J. Adolescer: estudos sobre a adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROUS, A. Arqueologia brasileira. Brasília: UnB, 1991.

QUEIROZ, T. D.; JORDANO, I. Dinâmicas de grupo e sensibilizações. São Paulo: Rideel, 2004.

RATS, L. E. et al. Ensinar a pensar: teoria e aplicação. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1977.

RONAN, C. A. História ilustrada da ciência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RUTHERFORD, F. J.; AHLGREN, A. Ciência para todos. Lisboa: Gradiva, 1995.

SEBER, M. da G. A construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 1989.

SHORES, E.; GRACE, C. Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SUGUIO, K.; SUZUKI, U. A evolução geológica da Terra e a fragilidade da vida. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M. de.; AIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. (Org.).
Decifrando a Terra. São Paulo: Oficina de Textos, 2003.

VALE, J. M. F. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org.). Questões atuais no ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISSMANN, H. (Org.). Didática de ciências naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILSON, E. O. (Org.). Biodiversidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____. A unidade do conhecimento: consiliência. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Anos Iniciais
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais: Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Anos Finais BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998

5.6. Área de Matemática

A Matemática como área do conhecimento humano, desempenha papel importante na formação dos educandos. É possível afirmar que o caráter instrumental e aplicado que a Matemática possui justifica seu ensino e tem sido a ênfase de seu estudo como disciplina escolar, desde que a sociedade criou a escola como instituição para transmitir às novas gerações os conhecimentos considerados valiosos em cada cultura.

A disciplina de Matemática, no currículo escolar, assume todas as suas concepções colocando-se também como ciência com características próprias de pensar, de investigar e como linguagem para descrever a realidade, possibilitando o pensar sobre ela, como conjunto de conhecimentos dos quais se servem as demais Ciências Humanas e da Natureza para desenvolver seus modelos e analisar informações.

Dessa forma, enquanto propõem-se aos educandos atividades que visam o ensino de procedimentos e conceitos matemáticos, torna-se necessário enfatizar as estratégias de ensino para o desenvolvimento de habilidades de pensamento. É fundamental, ainda, um cuidado especial em desenvolver o pensar em Matemática pela proposição de situações por meio das quais os educandos são constantemente incentivados a buscar informações, estabelecer possibilidades, testar hipóteses, tomar decisões, construir argumentações.

Essa concepção de Matemática é marcada pelas habilidades relativas à investigação e compreensão, ou seja, pela capacidade de enfrentamento e resolução de situações-problema, com a utilização dos conceitos e procedimentos peculiares do fazer e pensar das ciências.

A Matemática tem, ainda, a função de permitir que o educando compreenda e interprete diversificadas situações. Ou seja, trata-se de uma área do conhecimento que está integrada e relacionada a outras, possuindo uma lógica interna que estabelece a conexão entre diferentes temas com aproximações ou semelhanças de estratégias, de linguagem, de situações-problema.

Nessa concepção de Matemática se desenvolvem as habilidades de aplicação e de contextualização no âmbito sociocultural, na forma de análise crítica das ideias e recursos da área e das questões do mundo que podem ser respondidas ou transformadas por meio do pensar e do conhecimento científico matemático. Diante das características da Matemática apresentadas, pode-se destacar outra que se refere à sua linguagem envolvendo códigos e nomenclaturas, compreensão

e interpretação de desenhos, algoritmos, fórmulas e gráficos. Aprender essa linguagem exige do educando relacionar constantemente a linguagem específica com a discursiva da Língua Portuguesa. Pode-se observar, neste processo, que é de responsabilidade do ensino da Matemática, desde as séries/anos iniciais, promover um processo de alfabetização em Matemática em concordância com a alfabetização na Língua materna. Concluída a primeira etapa dessa alfabetização, a partir do 7º ano, inicia-se a alfabetização na linguagem algébrica, a linguagem das ciências.

A resolução de problemas é a perspectiva metodológica fundamental desta proposta. Pois, um dos maiores motivos para o estudo da Matemática na escola é desenvolver a habilidade de resolver problemas. Essa habilidade é importante não apenas para a aprendizagem matemática do educando, mas também para o desenvolvimento de suas potencialidades em termos de inteligência e cognição.

Acredita-se, portanto, que a resolução de problemas deva estar presente no ensino de Matemática, em todas as séries/anos escolares, não só por sua importância como forma de desenvolver várias habilidades, mas especialmente por possibilitar ao educando a alegria de vencer obstáculos criados por sua própria curiosidade, vivenciando, assim, o que significa fazer matemática.

Dessa forma, a primeira característica da abordagem de resolução de problemas que se propõe no ensino de Matemática é considerar como problema toda situação que permita algum questionamento ou investigação.

Essas situações-problema podem ser atividades planejadas, jogos, busca e seleção de informações, resolução de problemas não convencionais e, até mesmo, convencionais, desde que permitam o desafio ou desencadeiem no educando a necessidade de encontrar uma solução com os recursos dos quais dispõe no momento.

As atividades propostas devem manter o educando ativamente envolvido em situações planejadas e diversificadas de resolução de problemas nas quais ele é constantemente incentivado a falar, representar, perceber, construir e criar.

Na sequência são apresentadas algumas sugestões de trabalho com a resolução de problemas, como um recurso para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática.

Resolução de problemas

Na perspectiva da resolução de problemas, os textos convencionais podem ganhar um novo enfoque por meio dos recursos de comunicação, problematização e confrontação com problemas não convencionais.

Os problemas tradicionais dos livros textos são, na realidade, simples exercícios de aplicação ou fixação de técnicas ou regras. Na maioria das vezes, percebe-se neles a ausência de um contexto significativo para o educando e de uma linguagem coerente com a utilizada em seu cotidiano. Tais problemas aparecem após a apresentação de um conteúdo e é exatamente este que deve ser aplicado na resolução dos problemas.

As características básicas e convencionais de um problema são:

- Textos na forma de frases, diagramas ou parágrafos curtos;
- Os problemas vêm após apresentação de determinado conteúdo;
- Todos os dados que um “resolvedor” necessita aparecem explicitamente no texto, e, em geral, na ordem em que devem ser utilizados nos cálculos;
- Os problemas podem ser resolvidos pela aplicação direta de um ou mais algoritmos;
- A tarefa básica em sua resolução é identificar que operações são apropriadas para apresentar a solução e transformar as informações do problema em linguagem matemática;
- A solução numericamente correta é um aspecto fundamental, sempre existe e é única.

Em relação aos problemas convencionais, é possível realizar o trabalho que se propõe com problemas apresentados em livros. No entanto, é preciso considerar que alguns problemas são frágeis em sua construção e desinteressantes não permitindo qualquer exploração. Assim, é de responsabilidade do educador escolher, em um livro texto, os problemas para trabalhar. Esta escolha pode ser de quatro ou cinco problemas que considerar melhor de cada lista, para realizar, em um ou dois deles o processo de investigação, com todas as discussões que permitirem a reflexão e, portanto, melhor aprendizagem dos educandos.

Incluir problemas não convencionais na organização do trabalho em sala de aula consiste em uma forma de romper com o modelo que gera dificuldades ao educando. Centrar o trabalho em problemas convencionais e considerar os demais problemas como curiosidade ou desafios esporádicos evidencia uma visão limitada de ensino de Matemática que certifica a aprendizagem por meio da resposta correta e da procura de modelos a serem seguidos. A aprendizagem em relação à resolução de problemas depende da oportunidade que o educando tem de confrontar e relacionar diferentes estruturas matemáticas em diversas modalidades de textos.

A seleção de diferentes problemas não pretende ser uma classificação ou esgotar as formas que um problema não convencional pode ter. O objetivo compreende auxiliar o trabalho em sala de aula e, especialmente, permitir ao educador identificar ou evitar dificuldades entre seus educandos ao trabalhar com resolução de problemas.

Problemas sem solução

Trabalhar com os problemas sem solução rompe com a concepção de que os dados apresentados devem ser utilizados em sua resolução e, ainda, de que todo problema tem solução. Nesse sentido, pode-se, também, desenvolver no educando a habilidade em aprender a duvidar, a qual faz parte do pensamento crítico.

Problemas com mais de uma solução

A utilização de problemas com mais de uma solução na aula de Matemática, rompe com a crença de que todo problema tem uma única resposta, há sempre uma maneira certa de resolvê-lo e, mesmo quando há várias soluções, uma delas é a correta.

O trabalho com problemas com duas ou mais soluções faz com que o educando perceba que resolvê-los é um processo de investigação do qual ele participa como ser pensante e produtor de seu próprio conhecimento.

Problemas com excesso de dados

Nesses problemas, nem todas as informações disponíveis no texto são utilizadas em sua resolução. Desta forma, ao trabalhar com eles rompe-se com a crença de que um problema não pode permitir dúvidas e de que todos os dados do texto são necessários para sua resolução. Este processo evidencia, ainda, ao educando a importância de ler, aprendendo a selecionar dados relevantes para a resolução de um problema.

Os problemas com excesso de dados aproximam-se de situações realistas que o educando poderá enfrentar em sua vida, pois, geralmente, os problemas que se apresentam no cotidiano não são propostos de forma objetiva e concisa. Nesses casos, o “resolvedor” poderá enfrentar uma situação confusa, repleta de informações desnecessárias que devem ser identificadas e descartadas.

Problemas de lógica

Os problemas de lógica fornecem uma proposta de resolução em que a base não é numérica, pois exigem raciocínio dedutivo e propiciam experiência para o desenvolvimento de

operações de pensamento, tais como previsão e checagem, formulação de hipóteses, análise e classificação.

O método de tentativa e erro, a utilização de tabelas, diagramas e listas, são estratégias importantes para a resolução de problemas de lógica. Esses problemas exigem a utilização de uma dessas estratégias não convencionais para sua resolução e pelo inusitado das histórias e sua estrutura mobilizam a análise dos dados, favorecem a leitura e interpretação do texto e, por serem motivadores, atenuam a pressão para obter-se a resposta correta imediatamente.

Outros problemas não convencionais

Alguns problemas são mais favoráveis a problematização que outros, no entanto, depende do educador conhecer o potencial do problema para encaminhar os questionamentos de acordo com seus objetivos e envolvimento dos educandos. Na sequência encontram-se algumas sugestões de trabalho que têm como meta explicitar a concepção de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática.

Trabalho em grupo

Uma das propostas de prática pedagógica é o trabalho em grupo. Mais do que uma estratégia de ensino deve ser considerada um fator imprescindível nas relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, no exercício da postura crítica, na exigência da reflexão por parte do educando, da análise cuidadosa de seus erros e do respeito ao pensamento de outras pessoas, que podem divergir de seu raciocínio ou complementá-lo. A interação dos educandos desempenha papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e de inserção social. Para responder a essa intencionalidade, o trabalho em grupo tem os seguintes objetivos:

- Promover a interação entre os educandos do grupo, entre os grupos e favorecer a construção do conhecimento.
- Evidenciar diferentes formas de pensamento presentes nas ideias matemáticas e desenvolver habilidades de raciocínio como investigação, inferência, reflexão e exploração.
- Desenvolver a comunicação por meio da linguagem oral e escrita, explorando as habilidades de descrição, explicação e questionamento.
- Desenvolver a autonomia por meio de confronto de ideias.
- Possibilitar aos educandos melhor organização de seu pensamento, a fim de desenvolver estruturas conceituais, por intermédio das relações entre diversos significados.

Jogos

Considera-se que o jogo cria situações que ao serem comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais e rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, propiciam o surgimento de novas ideias. A aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, investigação, tentativa e erro, levantamento e checagem de hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógico que estão envolvidas no processo de jogar. Dentre todos os jogos que se pode utilizar, selecionou-se aqueles que têm as seguintes características:

- O jogo deve contemplar dois ou mais jogadores sendo, portanto, uma atividade que os educandos realizam juntos;

- O jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, ao final deverá haver um vencedor;
- O jogo deverá permitir que os educandos assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos. Isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas e observar que o jogo não se realiza sem que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere, seguindo-as e aceitando suas consequências;
- O jogo deve ter regras pré-estabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada. Isto é, cada jogador deve perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo e que sua violação representa uma falta. Havendo o desejo de fazer alterações, torna-se necessário discutir com todo o grupo e, no caso de concordância geral, as novas regras podem ser impostas ao jogo em sua continuidade;
- No jogo, deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e sem significado para os jogadores.

A existência de todas as características mencionadas, especialmente as referentes às regras, caracteriza os jogos em grupo, ou sociais, que são a forma mais avançada e complexa de jogo. São sugestões de utilização dos jogos:

- Realizar o mesmo jogo algumas vezes em dias diferentes, para que os educandos tenham tempo de aprender a Matemática com o jogo;
- Auxiliar os educandos na compreensão das regras, realizando a sua leitura e discutindo-as com todo o grupo;
- Propor que os educandos produzam algum registro após o jogo (desenho, texto, roda de discussão) ou que resolvam problemas a partir do jogo;
- Propor que os educandos, em grupo ou coletivamente, criem seus próprios jogos envolvendo conceitos aprendidos.

Projetos

Em algumas ocasiões é possível realizar um projeto envolvendo a Matemática e seus eixos. Tal proposta tem como intenção propiciar a introdução à forma de desenvolver um tema, um problema ou um assunto de forma mais abrangente a partir das aulas de Matemática. Nesta perspectiva, por meio dos projetos, é possível desenvolver ações pedagógicas na escola, de modo que as diversas habilidades estejam envolvidas.

Um projeto aparece relacionado a uma ação específica, não repetitiva, com caráter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular e inédita de operações que permitem realizá-lo. As fases de elaboração e execução de um projeto encontram-se ligadas a uma investigação e ação que deve ser simultaneamente um ato de transformação, uma oportunidade de investigação e de formação, tornando-se, portanto, uma produção intelectual. Consiste em uma oportunidade para o educando explorar uma ideia ou construir um produto que tenha planejado ou imaginado, e por isso o produto de um projeto deverá necessariamente ter um significado para quem o executa.

A elaboração de um projeto favorece novas aprendizagens, permite que os educandos ordenem conceitos e habilidades previamente dominados a serviço de um novo objetivo ou empreendimento, possibilita ações de planejamento, desenvolvimento de estratégias para sua execução, organização, gestão de tempos, análise de limites e possibilidades de ação, tratamento de informações, avaliação das ações empreendidas, cooperação e esforço pessoal, constituindo-se um verdadeiro exercício de autonomia.

Arte e Matemática

Aproximar a Matemática de outras áreas do conhecimento permite tornar o ensino dessa disciplina mais significativo para o educando. Além disso, todas as propostas curriculares recentes defendem a contextualização e a interdisciplinaridade como orientações pedagógicas essenciais para a aprendizagem.

Aproximar Artes de Matemática contribui para a flexibilização dos limites entre disciplinas, permite o estabelecimento de conexões entre diversas ideias e conceitos da geometria com situações da realidade.

O recurso de Artes, pelo seu apelo estético e lúdico, tem se mostrado valioso para o desenvolvimento da percepção estética do educando, construção de alguns conceitos geométricos, aplicação e integração dos mesmos, associando-os à arte.

Permite ao educando, também, a leitura de obras de artistas que escolheram as formas geométricas básicas como tema para seus trabalhos, bem como, reconhecer e apreciar a geometria no mundo.

Brincadeiras

Ao reconhecer que o corpo é parte integrante de cada ser humano na construção de sua identidade e que por meio dele se estabelecem às aproximações ao conhecimento, é necessário que as capacidades corporal-cenestésicas e espaciais sejam utilizadas pelos educandos para que possam conhecer e manifestar o que conhecem. Dessa forma, para as aulas de Matemática, a valorização das brincadeiras infantis significa a conquista de um forte aliado nos processos de construção e expressão do conhecimento e permite ao observador atento interpretar as sensações, os avanços e as dificuldades que cada educando tem na construção e expressão do saber.

Nas séries/anos iniciais, em Matemática, utilizar as brincadeiras infantis como um tipo de atividade frequente significa abrir um canal para explorar ideias referentes a números de modo diferente do convencional. Enquanto brinca, o educando pode ser incentivado a realizar contagens, comparação de quantidades, identificar algarismos, entre outros, isto é, iniciar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao pensar aritmético.

Brincar, concomitantemente, é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas. Noções de espaço e forma também são envolvidas nas brincadeiras, pois é necessário o trabalho com as noções de posição no espaço, de direção e sentido e as habilidades de discriminação visual e conhecimentos das formas geométricas.

Considerando a importância da comunicação nessa proposta de trabalho é fundamental prever momentos de registro, conversas, desenhos ou textos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Materiais manipulativos

Os materiais didáticos há muito vêm despertando o interesse dos educadores e, atualmente, é quase impossível discutir o ensino de Matemática sem fazer referência a esse recurso. No entanto, seu uso e função para o trabalho em sala de aula não pode ser irrefletido.

Para que os materiais didáticos sejam adequadamente utilizados na sala de aula, é necessário que estejam associados a objetivos bem definidos para que seu uso não fique restrito à manipulação ou ao manuseio que o educando quiser fazer dele.

Acredita-se que os materiais didáticos possam ser úteis se mobilizarem a reflexão por parte dos educandos de modo que possam criar significados para ações que realizam com eles. Não é o uso específico do material com os educandos o mais importante para a construção do conhecimento

matemático, mas a conjunção entre o significado que a situação na qual ele aparece tem para quem o utiliza, suas ações sobre o material e as reflexões que faz sobre tais ações.

Desta forma, é desejável que os materiais didáticos sejam previstos para levar quem os manipula a explorá-los, de tal forma que se estabeleçam à articulação entre diferentes formas de conhecimento, caracterizando-se fundamentalmente como um dos recursos entre todos aqueles de que o educador pode utilizar para propiciar ao educando trabalhar com as ideias matemáticas e contextos para desenvolvê-las.

Literatura Infantil

A Literatura Infantil é um recurso que tem encantado educadores e educandos, pois as crianças da Educação Infantil e das séries/anos iniciais do

Ensino Fundamental são leitores em construção, gostam de ouvir e contar histórias.

Assim, uma proposta de construção de leitores competentes, sensíveis e críticos, pressupõe experiências de linguagem com os mais variados textos verbais e não verbais. Acreditando na possibilidade de contribuir para a produção desse conhecimento e sabendo do encanto que a leitura causa em qualquer pessoa, propõe-se um trabalho com Literatura Infantil envolvendo qualquer um dos eixos da Matemática.

É importante ressaltar que a Literatura Infantil é um material que, uma vez adequada às necessidades do desenvolvimento do educando e às situações problema apresentadas a ele enquanto manipula esse material, desperta interesse e sentimento de desafio na busca por diferentes soluções aos problemas propostos.

Paradidáticos

A utilização de livros paradidáticos nas aulas de Matemática possibilita a complementação do conhecimento dos educandos sobre alguns temas numéricos, métricos, geométricos ou estatísticos. Os paradidáticos permitem, também, a integração da Matemática com outras áreas do conhecimento e, dependendo da abordagem, destacam a importância da Matemática como ciência.

Os paradidáticos propiciam outros questionamentos e descobertas sobre o tema em questão, geralmente tratado de maneira diferente da proposta no livro didático por meio de uma história, de problemas ou desafios. Possibilitam, ainda, a abordagem das habilidades de leitura e escrita sob a perspectiva metodológica da resolução de problemas, permitindo a leitura, interpretação e produção de textos relacionados à Matemática e ao uso das linguagens materna e matemática.

A retomada de conhecimentos trabalhados anteriormente é também possibilitada por meio da utilização de paradidáticos, considerando as diferenças de aprendizagem e os interesses dos educandos, pois a interação entre eles, enquanto trabalham com os livros, pode favorecer a troca de conhecimento, a cooperação e a solidariedade.

A escolha de um livro paradidático depende dos objetivos definidos no planejamento e dos interesses e necessidades dos educandos. Por este motivo, existem diversas formas de utilização desse recurso em sala de aula, porém, independentemente delas, é importante que o educador acompanhe cada passo do trabalho auxiliando, sugerindo, indicando possibilidades ou orientando os educandos. São sugestões de utilização dos paradidáticos:

- Ler o livro com os educandos, discutir as dúvidas e os aspectos que despertam interesse;
- Propor-lhes a leitura, individual ou em grupos, e fazer uma exposição oral de uma parte do livro;
- Sugerir a leitura do livro e a elaboração de cartazes, materiais e problemas para a organização de uma exposição;
- Pedir-lhes a leitura e a organização de um debate sobre as ideias principais do livro;

- Propor-lhes um seminário a partir do livro;
- Produzir um texto a partir da leitura do livro, para ser publicado no jornal da escola ou na homepage da escola;
- Propor-lhes uma roda de leitura. Os educandos escolhem um paradidático e depois contam aos colegas o que aprenderam com a leitura do livro e quais as suas impressões sobre ele;
- Produzir um paradidático sobre um determinado tema, a partir do estudo e da análise das suas características;
- Não agendar uma prova sobre o livro após sua leitura, porque isso, além de desestimular o leitor, não contribui para o interesse dele em aprender mais sobre a Matemática.

Tecnologias

A integração de recursos tecnológicos nas aulas, tais como retroprojetor, projetor de slides, televisão, vídeo, calculadoras e computador, não se constitui em uma novidade. A tecnologia, em geral, é utilizada na escola para complementar ou auxiliar a exposição do educador como um meio didático no ensino do conteúdo programado.

Nos tempos atuais, a calculadora é um objeto de constante utilização como instrumento de cálculo em diferentes atividades práticas e profissionais. Dessa forma, uma das funções da escola é ensinar o educando a dominar a utilização desse recurso e suas funções elementares, permitindo que os educandos tenham acesso a um objeto tecnológico presente no exercício da maioria das profissões. Isto contribui para que a calculadora, quando utilizada de modo planejado nas aulas de Matemática, tenha efeito motivador na resolução de problemas, pois possibilita dissociar o ensino e a aprendizagem da Matemática do excesso de cálculos, estimular processos de estimativa e cálculo mental, ampliar a construção de conceitos, a percepção de regularidade, a elaboração de hipóteses e resolução de situações com dados numéricos mais realistas.

O computador, por sua vez, constitui-se em símbolo e instrumento do avanço tecnológico, tornando-se cada vez mais acessível e, por esse motivo, presente na vida das pessoas. Assim como no uso da calculadora, a escola não pode se eximir de preparar os educandos para uma utilização adequada, ética e responsável do computador, principalmente nos aspectos relacionados ao uso da Internet. Convém salientar que ignorar o computador na escola significa alienar o ambiente escolar e deixar de preparar indivíduos para um mundo em mudança constante e rápida.

Enquanto inegável recurso tecnológico para o ensino, a utilização do computador pode: favorecer a participação ativa dos educandos; permitir um fácil e rápido acesso a diversas fontes de informação; possibilitar a articulação do texto escrito, com imagem, som e movimento; facilitar a simulação de situações; favorecer o desenvolvimento de habilidades, tais como selecionar, organizar e analisar as informações para utilizá-las adequadamente; auxiliar na implementação de novas ideias e conceitos, entre outros.

Nesse contexto, o desafio do educador é disponibilizar o potencial dessa tecnologia a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional, aliando-a ao projeto da escola com o objetivo de preparar o futuro cidadão. Para isso, é preciso refletir sobre como, quando, onde e por que utilizar o computador, estabelecendo-se estratégias claras e definidas em prol desta realização.

Esta proposta metodológica inclui a necessidade de desenvolver atividades para que os educandos aprendam a utilizar alguns programas computacionais enquanto trabalham determinado conteúdo específico de sua série/ano. Para tanto, as atividades propostas que envolvem a utilização do computador ou da calculadora devem ser lidas e interpretadas pelos educandos, tornando-se necessário salientar, também, que na realização de tais atividades, na escola ou em tarefas de casa, é essencial a socialização da aprendizagem e das dúvidas, para que os educandos aprendam uns com os outros e o educador possa registrar seu percurso na aprendizagem de Matemática.

Referencial Bibliográfico

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- BOUTINET, J. P. Antropologia do projecto. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.
- BUSHAW, D. et al. Aplicações da matemática escolar. São Paulo: Atual, 1997.
- CARDOSO, V. Materiais didáticos para as quatro operações. São Paulo: IME-USP, 1998.
- CENTURION, M. Números e operações. São Paulo: Scipione, 1994.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHICA, C. H. R.; JESUS, H. L. de. Matemática: Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série. Brasília: CIB-CISBRASIL, 2005.
- COLL, C.; TEBEROSKY, A. Aprendendo Matemática: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental – de 1a a 4a séries. São Paulo: Ática, 2000.
- COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. (Orgs.). As idéias da álgebra. São Paulo: Atual, 1994.
- KAMII, C. Desvendando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papyrus, 1986.
- KRULIK, S.; REYS, R. E. (Orgs.) A resolução de problemas na Matemática escolar. São Paulo: Atual, 1997.
- LINDQUIST, M. M.; SHULTE, A. P. (Orgs.). Aprendendo e ensinando geometria. São Paulo: Atual, 1994.
- PARRA, C.; Saiz, I. (Orgs.). Didática da Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIRES, C. M. C. Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- POZO, J. I. (Org.). A solução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____; GÓMEZ, A. L. P. (Org.). La enseñanza: su teoría y su práctica. 2. ed. Madrid: Akal/Universitária, 1985.
- SEE/DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU. Ensinar e aprender: Matemática – Impulso Inicial. Paraná: SEE/CENPEC, 1997. v. 1-2.
- SMOLE, K. S. Era uma vez na Matemática: uma conexão com a literatura infantil. São Paulo: IME-USP, 2001.
- _____. Inteligência e avaliação: da ideia de medida à ideia de projeto. São Paulo, 2001. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Didática Comparada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- _____; DINIZ, M. I. (Orgs.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____; _____. CÂNDIDO, P. Resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 2. (Matemática de 0 a 6)

6. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DA APRENDIZAGEM

6.1. Avaliação institucional

A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida, de maneira consciente ou inconsciente. No âmbito educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através de qual se evidenciam o progresso..., as mudanças... e indica as falhas,..., seja relativo a pessoas, programas ou instituição. (FERREIRA, 2004)

Compromissada em promover uma gestão participativa e colegiada com vistas à melhoria da qualidade nas práticas educacionais e dos suportes administrativos e pedagógicos.

Nesse sentido a Avaliação Institucional tem função primordial para se estabelecer um trabalho coletivo e significativo visando à melhoria na qualidade da educação que se oferece. Essa avaliação, também chamada de avaliação da gestão escolar, visa à obtenção de dados qualitativos e quantitativos a cerca da estrutura organizacional, dos recursos físicos e materiais, das práticas da gestão, da produtividade dos cursos oferecidos, da prática pedagógica, da atuação do corpo técnico etc., objetivando compreender com clareza os apontamentos valorativos para que sejam tomadas decisões em relação ao desempenho institucional.

Apesar de ser um processo planejado e conduzido internamente, a auto avaliação revela-se como tarefa árdua e complexa. A sua implantação é uma ação ainda mais desafiadora, pois implica investigar as práticas administrativas e pedagógicas, com senso crítico e participativo, a fim de identificar as suas potencialidades e limitações, para auxiliar no processo decisório, visando a melhoria da qualidade de ensino e da gestão institucional. Além disso, a avaliação representa também uma forma de prestação de contas das ações e do desempenho da instituição perante a sua comunidade.

Assim, a avaliação institucional constitui-se em uma prática permanente de autorreflexão e análise de suas ações, sendo conduzida em uma perspectiva participativa, por meio de etapas, iniciando pela sensibilização dos agentes envolvidos, passando pelo planejamento, pela aplicação dos instrumentos de pesquisa, pelo diagnóstico, pela tomada de decisão e implementação das ações de melhoria e pela reavaliação do próprio processo. Na Rede Jesus Maria José, esse programa foi idealizado para contemplar todos os níveis educacionais e setores da Instituição, envolvendo não somente as questões de natureza pedagógica, mas também outros aspectos, como os de natureza administrativa, de infraestrutura e serviços. Contemplando clientes internos e externos, cada avaliação desenvolvida apresenta características e objetivos específicos, como, por exemplo, as pesquisas para medir o nível de satisfação e para avaliar o clima organizacional.

Utilizamos um processo de avaliação institucional externa, que nos oferecem dados importantes para correção de nossa trajetória e aperfeiçoamento em relação aos avanços alcançados, principalmente com os ferramentais da Plataforma SAS Educação.

6.2. Avaliação da Aprendizagem

6.2.1. Na Educação Infantil

Na Educação Infantil o acompanhamento é feito de forma global e contínua, mediante observação do comportamento da criança em função de seu desenvolvimento biopsicossocial e cultural.

O resultado da avaliação do desenvolvimento do educando é expresso em relatório descritivo, ficha individual e portfólio a ser apresentado, trimestralmente, aos seus responsáveis.

Na Educação Infantil, o educando é promovido, automaticamente ao final do ano letivo.

É exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (de acordo com o art. 30 - item IV da Lei 9394/96 alterado em 04/04/13).

6.2.2. Do Ensino Fundamental – Ciclo da Alfabetização

A avaliação no Ciclo da Alfabetização, composto pelos dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não prevê reprovação do estudante do 1º para o 2º Ano e desse para o 3º Ano e o processo avaliativo apresenta características específicas, sendo que:

- no 1º ano do Ensino Fundamental, ocorre a observação sistemática, assumindo como princípios a avaliação formativa, processual, diagnóstica e participativa. Os registros de avaliação restringir-se-ão aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, em escala numérica de 0 (zero) a 10,0 (dez);
- para fins de acompanhamento pedagógico, poderá haver registro do desenvolvimento dos estudantes do 1º e 2º Ano, através de relatórios individuais e portfólios, nos quais constarão os desenvolvimentos globais da criança, tais como: afetividade, coordenação motora, discriminação visual, conhecimento lógico matemático e da linguagem;
- no 2º Ano do Ensino Fundamental, a avaliação é realizada trimestralmente pelo professor, por intermédio de avaliações formais de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, em escala numérica de 0 (zero) a 10,0 (dez); exercícios, testes, trabalhos e outras atividades de cunho pedagógico.

6.2.3. Do Ensino Fundamental – 3º ao 9º Ano

A verificação do rendimento escolar, visando identificar em que medida os objetivos propostos do ensino são alcançados, compreende a apuração da assiduidade e a avaliação do aproveitamento com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos

A avaliação do ensino e da aprendizagem será realizada de forma diagnóstica, processual, dialógica, contínua, cumulativa e sistemática tendo por objetivos:

- I. Diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- II. Possibilitar que o aluno autoavalie sua aprendizagem;
- III. Oferecer condições para que o aluno supere suas dificuldades;
- IV. Fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Ano ao final de cada trimestre e ao final do ano, quanto à necessidade de procedimentos de plantão e recuperação da aprendizagem, da classificação e reclassificação dos alunos;
- V. Direcionar o planejamento e replanejamento das atividades visando o desenvolvimento de habilidades previstas na matriz curricular.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das habilidades adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, através da observação de suas atitudes referenciais à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume seu papel.

A avaliação do rendimento escolar terá como referência básica o conjunto das aprendizagens indicadas na proposta pedagógica da escola, nas diferentes áreas e componentes curriculares.

A avaliação do rendimento escolar é realizada trimestralmente pelo professor, que utilizará os vários instrumentos e procedimentos à disposição da escola, tais como observação, o registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de

desenvolvimento do educando.

A composição da média dar-se-á a partir da média aritmética dos instrumentos avaliativos realizados ao longo do trimestre, desta forma: **MT = AI + AC + SIM**, sendo que: **MT** abrevia *Média Trimestral*, **AI** abrevia *Avaliações Individuais*, **AC** abrevia *Atividades Complementares* e **SIM** abrevia *Simulado*. A Média Trimestral (MT) deverá ser igual ou superior a 7,0 (sete).

O aluno que, por motivo justo, faltar a alguma avaliação tem direito a realizá-la posteriormente, em Segunda Chamada com data pré-estabelecida no Calendário Escolar e deferimento do Diretor, mediante o preenchimento de requerimento próprio com a devida justificativa e o pagamento de taxa de acordo como valor estipulado pelo Colégio.

Os resultados trimestrais e finais da avaliação do aproveitamento escolar são expressos por meio de notas que variam numa escala de zero a dez, sem arredondamentos.

A promoção dá-se, regularmente, ao final do ano letivo sendo considerado aprovado o educando que obtém nota final igual ou superior 7,0 (sete) em cada componente curricular e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária prevista nos componentes curriculares.

A média final do educando em cada componente curricular é obtida mediante a fórmula, a seguir sendo que: **MF** abrevia Média Final, **NT1** abrevia Nota do Primeiro Trimestre, **NT2** abrevia Nota do Segundo Trimestre e **NT3** abrevia Nota do Terceiro Trimestre.

$$MF = \frac{NT1 + NT2 + NT3}{3}$$

3

Os resultados das diferentes avaliações de desempenho dos alunos, realizadas em grupo ou individualmente, durante todo o período letivo, serão registrados em diário eletrônico, nos termos definidos pela Rede de Educação Jesus Maria José.

A avaliação da aprendizagem nos componentes Arte, Educação Física e Música apresentam características próprias e diferenciadas, sem privilegiar a teoria em detrimento da prática.

Em **Arte**, deve-se considerar a realidade do aluno, os seus saberes e conhecimentos que foram e ainda serão desenvolvidos, bem como valorizar o processo criativo, a interação em sala, o manuseio dos recursos e materiais artísticos e a produção em si, refletindo a compreensão teórica. O professor pode realizar a avaliação por meio de observação sistemática, acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos como registros em tabelas, listas de controle, portfólios, “diário de bordo” e outros. Outra possibilidade para a avaliação em Arte é a análise das produções dos alunos, neste caso o professor deverá considerar a variedade de produções realizadas, ao longo de um determinado período, para que possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam três focos principais de avaliação na Educação Física, que são: Realização das práticas, Valorização da cultura corporal de movimento e Relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida. O professor deve observar o respeito aos colegas, como o aluno lida com as próprias limitações (e as dos colegas), a participação. O saber fazer, o desempenho propriamente dito do aluno, tanto nas atividades quanto na organização das mesmas, porém é fundamental observar e avaliar a aprendizagem da valorização da cultura corporal de movimento e a relação desta com a saúde e a qualidade de vida dos alunos.

A avaliação em **Música** deve ser contínua e basear-se na observação cuidadosa do professor. O registro de suas observações sobre cada criança e sobre o grupo será um valioso instrumento de avaliação. O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se canta e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. É recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas. Deve-se levar em conta que, por um lado, há uma diversidade de respostas possíveis a serem apresentadas pela

criança, e, por outro, essas respostas estão frequentemente sujeitas a alterações, tendo em vista não só a forma como a criança pensa e sente, mas a natureza do conhecimento musical. (RCNEI, 1998).

6.3. Da Recuperação da Aprendizagem

A recuperação é oferecida nas seguintes modalidades: *contínua*, ao longo do período escolar, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem; *trimestral*; quando realizada ao término de cada trimestre e *recuperação final*, quando realizada após o término do ano letivo, para o estudante que não obteve aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete) para aprovação.

A média, após a Recuperação Trimestral, é calculada de acordo com a seguinte fórmula: **MTR = NRT + NAC**, sendo que MTR abrevia *Média Trimestral após Recuperação Trimestral*; NRT abrevia *Nota Recuperação Trimestral (70% da média trimestral)* e NAC abrevia *Nota das Atividades Complementares (30% da média trimestral)*

Após a recuperação, de cada trimestre, prevalecerá a nota maior.

A Recuperação Trimestral é oferecida aos estudantes ao final de cada trimestre, com provas podendo ser aplicadas em período contrário ao das aulas regulares, em calendário previamente elaborado pela equipe escolar.

A Recuperação Trimestral é oferecida aos estudantes do 3º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, em todos os componentes curriculares, e contemplará as *habilidades essenciais* previstas e não desenvolvidas no trimestre concluído.

A Recuperação Final, sem limite de disciplinas, acontecerá após o término do Terceiro Trimestre, com uma semana de aulas intensivas e avaliações, no turno regular do aluno.

A frequência às aulas de Recuperação Final é obrigatória, considerando-se retido o aluno que não tiver frequência de 100% (cem por cento).

As provas de Recuperação Final são compostas por questões discursivas e testes, com valor máximo de 7,0 (sete) e atividades complementares com valor máximo de 3,0 (três).

A nota da Recuperação Final substitui a Média Anual desde que igual ou superior a 7,0 (sete).

O educando é retido quando, após a Recuperação Final, não obtiver em cada componente curricular nota igual ou superior a 7.0 (sete) e mediante a decisão do Conselho de Classe.

O resultado da Recuperação Final é registrado no Diário de Classe, em ata própria e na Ficha Individual do aluno, sendo comunicado ao interessado por meio de instrumento próprio.

6.4. Dos Processos Especiais de Avaliação

6.4.1. Do Avanço dos Estudos

O Colégio pode adotar o regime de *Avanço dos Estudos* para Anos subsequentes do Ensino Fundamental, dentro da mesma etapa, sendo vedado no 9º Ano, por ser ano de conclusão de etapa da Educação Básica e deve respeitar os seguintes requisitos: atendimento à BNCC – Base Nacional Curricular Comum; estar matriculado, por um período mínimo de um semestre letivo, no estabelecimento; indicação por um professor da turma do estudante; aprovação da indicação pelo Conselho de Classe; verificação da aprendizagem; diagnóstico de um profissional da educação; apreciação pelo Conselho de Classe dos resultados obtidos na verificação de aprendizagem, cujas decisões devem ser registradas em ata.

6.4.2. Do Aproveitamento e da Adaptação de Estudos

O educando proveniente de outra escola terá seus estudos aproveitados, quando o componente curricular já concluído, tiver em conteúdo e duração, desenvolvimento idêntico, equivalente ou superior aos dos estudos pretendidos.

O educando procedente do exterior recebe tratamento especial conforme legislação específica, quanto ao aproveitamento de estudos e adaptação.

Cabe à Direção Escolar designar professores de áreas afins para analisar os casos específicos de Aproveitamento e de Adaptação de Estudos, bem como decidir sobre estes.

Os créditos concedidos, em decorrência do Aproveitamento de Estudos são registrados na Ficha Individual do estudante, com a respectiva carga horária prevista no currículo do curso.

O estudante do Ensino Fundamental proveniente de outra escola, é submetido à Adaptação de Estudos quando a carga horária, componentes e conteúdos programáticos estão ausentes e/ou são insuficientes, propiciando-se os ajustamentos necessários ao acompanhamento do novo currículo, sob a orientação do Colégio.

A Adaptação de Estudos faz-se em forma de complementação de estudos, quando se verifica ausência de componente curricular ou de parte dele, para o ajustamento ao novo currículo e da nova matriz curricular. A Adaptação de Estudos é feita mediante a realização de trabalhos, pesquisas, projetos sendo obedecidos os critérios de avaliação fixados por este PPP e normatizados no Regimento Escolar. A análise e decisão sobre os casos de Adaptação e Aproveitamento de Estudos são registrados em ata própria e os resultados da avaliação, na Ficha Individual, devendo ser estes comunicados aos interessados.

6.4.3. Da Classificação

A *Classificação* em qualquer série, exceto o primeiro ano do Ensino Fundamental, poderá ser feita: por promoção, para educandos que cursaram com aproveitamento o Ano/série anterior nesse estabelecimento; por transferência para educandos procedentes de outras escolas;

No caso de transferência exigir-se-á que o educando candidato traga da escola de origem informações mais detalhadas possíveis sobre a sua vida escolar para que esse Estabelecimento decida com acerto sua classificação. Em se tratando de Classificação sem comprovação de escolaridade anterior se observará o seguinte:

- a) O pedido de matrícula deverá ser requerido no início do período letivo e, só excepcionalmente, por motivos relevantes, em outra época, com indicação da série pretendida;
- b) O Colégio levará em consideração a idade do educando e a Ano/série pretendida, submetendo-o a uma avaliação versando sobre todas as matérias da base comum do currículo focalizando especificamente as *habilidades essenciais* de Ano/série imediatamente anterior ao pretendido, incluindo-se obrigatoriamente uma redação em Língua Portuguesa;
- c) Para avaliação referida na alínea anterior será constituída uma comissão de três professores e mais a manifestação do Conselho de Classe para a conclusão acerca do grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para cursar o Ano/série pretendido.
- d) A análise e decisão sobre os casos de Classificação sem comprovação de escolaridade são registrados em ata própria e os resultados da avaliação, na Ficha Individual, devendo estes ser comunicados aos interessados.

Em qualquer dos casos referidos, nos parágrafos anteriores, as decisões serão objetos de ata circunstanciada, que será levada ao conhecimento da autoridade responsável pela supervisão do Colégio.

6.4.4. Da Reclassificação

Pela *Reclassificação* o Colégio poderá decidir pela matrícula de educandos recebidos por transferência em Ano/série mais adiantada, desde que fique cabalmente demonstrado seu grau de desenvolvimento e maturidade para tanto, observado o seguinte:

- a) Levando-se em consideração a idade do educando, o Ano/série pretendido e as informações da escola de origem, será ele submetido a uma avaliação versando sobre toda a matéria da base comum, focalizando especificamente as habilidades essenciais do Ano/série anterior à pretendida, incluindo-se obrigatoriamente uma redação em Língua Portuguesa;
- b) Para avaliação referida na condição anterior será constituída uma comissão de três professores e mais a manifestação do Conselho de Classe para a conclusão acerca do grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para cursar o Ano/série pretendido.
- c) A análise e decisão sobre os casos de *Reclassificação* são registrados em ata própria e os resultados da avaliação, na Ficha Individual do Aluno, devendo estes serem comunicados aos interessados.

Em qualquer dos casos referidos nos parágrafos anteriores as decisões serão objetos de ata circunstanciada, que será levada ao conhecimento da autoridade responsável pela supervisão do Colégio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, Nilo. A crise ecológica: o ser humano em questão. In: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **Herança franciscana**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ALMEIDA, Rita Lopes de. **Autobiografia**. Acervo do Instituto Jesus Maria José, sem data.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ARNS, João Crisóstomo. **Uma escola centenária em sua moldura histórica**. Curitiba, 1997.
- Associação Religiosa e Beneficente Jesus Maria José. **Planejamento Estratégico da Associação Religiosa Beneficente Jesus Maria José**. Impresso no Brasil, 2010.
- BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BERGOGLIO, Jorge Mario e SKORKA, Abraham. **Sobre o céu e a terra: O que pensa o novo Papa Francisco sobre a família e o papel da Igreja no século XXI**. São Paulo: Paralela, 2013.
- BOFF, Leonardo. **São Francisco de Assis – ternura e vigor**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez: 2003.
- CONCLUSÕES da Conferência de MEDELLÍN. São Paulo: Paulinas, 1968.
- CONCLUSÕES da Conferência de PUEBLA. São Paulo: Paulinas, 1979.
- Constituições e Diretório**. Instituto Jesus Maria José. São Paulo, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José S. Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resoluções e pareceres**. Brasília: D.O.U.
- COSTA, Maria Madalena Frade da. **Perfil Pedagógico de Rita Lopes de Almeida (Madre Rita)**. Viseu, Portugal: Tipografia Viseense, 2000
- Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DELLOR. **Educação** – Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC/Unesco, 1998.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento** – metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, P. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOCUMENTO DA CNBB, n.47. **Educação, igreja e sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1992.

DONADÃO, Dorival (Ass. técnica). **Qualidade em comércio e serviços**. Curitiba: Senac/PR, 1992.

DREIFUSS, R.A. 1996. A época das perplexidades – mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. In: DEMO, P. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Estatuto da Criança e Do Adolescente.
http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf - 11/10/2013, 12h30

FERREIRA NETO, Augusto; GARCIA, Sebastião. **Desenvolvimento comunitário, princípios para a ação**. Ed. Bloch, 1987.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FILGUEIRAS, Irmã Floriana Laís. **Projeto Educativo Evangelizador do Instituto Jesus Maria José**. Brasília: Terra Azul, 2007

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. Edições Loyola, 1983.

GOODMAN, Yetta M. (org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 4.ed. Ed. Educação & Realidade, 1992.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IRIARTE, Lázaro. **História franciscana**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Docência em Formação).

LUCKESI, C.C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. In: Revista Ideias/FDE, São Paulo, 1995.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** In: Revista Ideias/ FDE, São Paulo, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria MEC nº 421, 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Lei n.º 9394/96. Brasília: D.O.U. 20.12.1996.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você: o que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1985.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Plano Nacional de Educação / apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Lisboa: Divisão Editorial, 1997 (Instituto Piaget: coleção Horizontes Pedagógicos).

PROVÍNCIA DO SANTÍSSIMO NOME DE JESUS DO BRASIL, Projeto Educativo Franciscano – Anápolis: 2008, 113 p. Impresso no Brasil.

REDE JESUS MARIA JOSÉ DE EDUCAÇÃO. **Regimento Único**. Impresso no Brasil, 2025.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. **Educação libertadora participando da luta social**, ano 26, n.105, 1997.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. **O papel político-social do professor**, ano 26, n.104, 1997.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. **Paulo Freire**, ano 27, n.106, 1998.

SAUL, Ana Maria A. A avaliação educacional. In: **Ideias**. São Paulo: FDE, n.22, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991, p. 215-233.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001, p.143-160.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento, plano e ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1993.

VYGOTSKY, L.S. 1984. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Documento Curricular para Goiás -
<https://www.cidadeocidental.go.gov.br/res/midias/outros/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df.pdf?Ga=2.114820932.276497606.1619452211-1954095212.1606217088>

Goiânia, 13 de maio de 2026.

Cacilda Borges de Oliveira e Souza
Direção Escolar

ANEXOS

Constituem-se partes integrantes do Projeto Político Pedagógico os seguintes documentos da escola, atualizados em 2026:

1. Calendário Escolar
2. Matrizes Curriculares - Educação Infantil e Ensino Fundamental
3. Nominata do Corpo Docente e Nominata do Grupo Gestor
4. Memorial Fotográfico.
5. Projetos institucionais:

Valorização do Idoso (“Vovô e vovó virão para o chá”)

Prevenção e enfrentamento ao bullying (“Brincadeira, sim! Bullying, não!”)

História e cultura afro-brasileira e indígena (“Todo dia é dia do povo brasileiro e sua diversidade cultural”)

Representante de Turma: liderança, responsabilidade e convivência saudável.