

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA-ESEF
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL-
PROEF

ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise documental do
currículo da Rede Municipal de João Pessoa-PB

Recife - PE

2023

ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma análise documental do currículo da Rede Municipal de João Pessoa-PB

Dissertação de mestrado apresentado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade de Pernambuco-UPE, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Mestrando :Rosimar Marcelino de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior



Recife – PE

2023

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

F866e Freitas, Rosimar Marcelino de.
Educação Física na Educação Infantil: uma análise documental do currículo da Rede Municipal de João Pessoa-PB. /Rosimar Marcelino de Freitas. – Recife: do autor, 2023.
148 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2023.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Educação - Rede Municipal de João Pessoa. I. Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. III. Título.

CDD 796.083

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Kleiton Predo, CRB 4/2177, Universidade de Pernambuco – Campus Recife.



CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Às 14:00, do dia 24 de outubro de 2023, em ambiente virtual, por meio da ferramenta digital de comunicação remota, sob a presidência do(a) Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR, orientador, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora de defesa da Dissertação da discente ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS do PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF, visando a obtenção de título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. O(a) Mestrando(a) concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestre, na Área de Concentração em Educação Física. Os trabalhos foram instalados pelo presidente da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (UPE), DRA ANA RITA LORENZINI (PROEF-UPE) e DRA ROBERTA DE GRANVILLE BARBOSA (ESEF-UPE), sob a presidência do(a) Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (Presidente/Orientador). O(a) pós-graduando(a) procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é "EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB", e em seguida foi arguido(a) pelos integrantes da banca. Após reunião a Banca deliberou por sua APROVAÇÃO. Proclamando o resultado final pelo Presidente da Banca Examinadora, foram concluídos os trabalhos. O título de MESTRE será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na forma e no prazo estabelecido no Regimento Interno do Programa. Cumpridas as formalidades, às 17:00 foi lavrada e assinada a presente ata, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora e a sessão foi encerrada. A ata, após lida e aprovada, segue assinada por mim, presidente da Banca Examinadora, e por todos os demais membros presentes, por meio digital em processo administrativo eletrônico, em atenção ao Decreto N° 8.539, de 8.10.15 e à LEI N° 13.726, de 8 de outubro de 2018.

Recife, 24 de outubro de 2023.

Coordenador(a) Local

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE
SOUZA JÚNIOR
(UPE)

DRA ANA RITA LORENZINI
(PROEF-UPE)

DRA ROBERTA DE GRANVILLE
BARBOSA
(ESEF-UPE)

ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS

Documento assinado digitalmente
LIMA TENORIO BRASILEIRO
Data: 31/10/2023 10:49:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JUNI
Data: 24/10/2023 17:33:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
ANA RITA LORENZINI
Data: 25/10/2023 16:43:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
ROBERTA DE GRANVILLE BARBOSA
Data: 30/10/2023 11:51:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
ROSIMAR MARCELINO DE FREITAS
Data: 08/11/2023 13:42:18 0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Universidade de Pernambuco
Escola Superior de Educação Física
Rua Arnóbio Marques, 310
Recife - PE - Brasil
CEP: 50100-000
Fone: +55 (81) 3183-3373

Unesp-Faculdade de Ciências e Tecnologia
Câmpus de Presidente Prudente
Rua Roberto Simonsen, 305
Centro Educacional - P. Prudente/SP
CEP: 19060-900
Fone: +55: (18) 3229-5388

FREITAS, Rosimar Marcelino de. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** Uma análise documental do currículo da Rede Municipal de João Pessoa-PB: Marcilio Souza Júnior. 2023. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

RESUMO

Neste estudo, buscamos nos debruçarmos nos documentos e orientações curriculares da educação infantil e da educação física da rede municipal de João Pessoa-PB e à luz de um estudo descritivo documental analisar as propostas sob os aspectos teóricos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora. Como objetivos tratamos de analisar os documentos curriculares que servem de base ao ensino da Educação Física na Educação Infantil, avaliar os nexos e relações entre as teorias imbricadas, compreender os fundamentos de base da ACS e reconhecer as bases de sustentação das diretrizes da educação infantil do município de João Pessoa-PB. Para isso, foi realizada a análise de conteúdos categorial temática das propostas curriculares listadas acima, fundamentando-nos em Bardin (2016) e Souza Júnior et al (2020). Diante do exposto, verificamos que os documentos da educação infantil do município de João Pessoa-PB possuem nexos e relações com PHC, PHcult e ACS em alguns aspectos, porém nega o conhecimento da cultura corporal na series iniciais da educação infantil (berçário e crianças bem pequenas), pois o processo de assimilação/sequenciação e compreensão da cultural corporal poderia ser iniciado já na tenra idade na busca da identificação dos dados da realidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento. Currículo. Educação Física. Abordagem Crítico- Superadora.

FREITAS, Rosimar Marcelino de. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** Uma análise documental do currículo da Rede Municipal de João Pessoa-PB: Marcilio Souza Júnior. 2023. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

ABSTRACT

In this study, we sought to look into the documents and curricular guidelines for early childhood education and physical education in the municipal network of João Pessoa-PB and, in the light of a descriptive documentary study, analyze the proposals under the theoretical aspects of historical-critical pedagogy, historical psychology -cultural and critical-overcoming approach. The objectives are to analyze the curricular documents that serve as a basis for the teaching of Physical Education in Early Childhood Education, evaluate the connections and relationships between intertwined theories, understand the basic foundations of ACS and recognize the bases of support for early childhood education guidelines in municipality of João Pessoa-PB. To this end, a thematic categorical content analysis of the curricular proposals listed above was carried out, based on Bardin (2016) and Souza Júnior et al (2020). In view of the above, we verified that the documents on early childhood education in the city of João Pessoa-PB have links and relationships with PHC, PHcult and ACS in some aspects, but deny knowledge of body culture in the initial series of early childhood education (nursery and small children), as the process of assimilation/sequencing and understanding of body culture could be started at a young age in the search for identification of reality data.

Keywords: Child education. Development. Curriculum. Physical education. Critical-Overcoming Approach.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS - Abordagem Crítico-Superadora

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CME- Conselho Municipal de Educação

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

DPEI - Diretrizes Pedagógica da Educação Infantil

FGV- Fundação Getúlio Vargas

PC- Plano Continuum

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PHcult - Psicologia Histórico-Cultural

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional-Educação Física

SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal

UNICEF- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- indicadores da análise do conteúdo da pesquisa	16
Quadro 2- Categorias Analíticas e Unidades de Contexto.....	16

Sumário

1 - INTRODUÇÃO.....	10
2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	13
3 -EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com a literatura	17
3.1- EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos iniciais	17
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
4- FUNDAMENTOS DE BASE DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA- outro diálogo com a literatura	26
5- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA-PB- Uma análise dos documentos curriculares.....	39
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57
Anexo-A- Resolução que regulamenta a prática de educação física e desportos nas unidades escolares de João Pessoa-PB	
Anexo B- LISTAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ANALISADOS....	
Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil.....	
Plano de Continuum Curricular.....	
APÊNDICE	
Apêndice- A- ESTRUTURA DOS FICHAMENTOS	

1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF que tem o intuito de formação continuada de professores efetivos da rede pública de ensino, fomentando a melhoria da educação básica através de pesquisa/intervenção que investiga a prática pedagógica do professor de educação física e as problemáticas surgidas a partir dela (UNESP, 2020).

Como professor de educação física numa unidade pública de ensino infantil, iniciei a docência na educação básica no ano de 2015, após ser aprovado no concurso público para o cargo de professor de educação física no município de João Pessoa-PB. Seria a minha primeira experiência como docente regente de turmas, antes o meu contato com a docência aconteceu somente na época de estágio supervisionado. Assim que recebi o encaminhamento da minha unidade de ensino e lá estava Centro de Referência em Educação Infantil-CREI fiquei preocupado, visto que a minha graduação contribuiu de forma genérica para a atuação na educação infantil e a pouca experiência como professor não me habilitava a realizar um bom trabalho pedagógico com crianças nessa etapa de ensino.

Dessa forma, busquei na literatura acadêmica apoio para minha prática pedagógica, e aprendi a realizar o meu fazer pedagógico na prática. No cotidiano do trabalho pedagógico percebi que a dinâmica da educação infantil possui características bem distintas da minha experiência no estágio supervisionado no ensino fundamental, a cultura de uma rotina fixa e o tempo pedagógico das atividades associado a ela foram os principais aspectos de adaptação para mim nesse espaço.

Essa percepção pessoal corrobora com o que diz Sayão (1999, pag. 223), afirmando que “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos”.

Após 7 (sete) anos de atuação na educação infantil, busquei me arriscar na seleção do mestrado, no qual nunca pensei em fazer, porém ao observar o caráter e o objetivo do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- PROEF, fiquei empolgado, pois pesquisar minha prática pedagógica e qualificar minha ação

pedagógica numa formação continuada sempre me motivou a aprender: o que estou fazendo? E que caminho estou/posso trilhar como docente no ensino-aprendizagem junto com os alunos?

Fiz a prova, e fui chamado no remanejamento das vagas após alguns candidatos não preencherem os critérios estabelecidos pelo programa. Fiquei feliz, porém preocupado com as demandas que viria pela frente, especialmente com 2 (dois) vínculos públicos como docente da educação básica e um mestrado para dar conta. No decorrer do curso, com o campo de pesquisa e problemática já delimitadas, fui convidado pela secretaria de educação do município a procurar outra unidade, alheio a minha vontade, e por justificativa que precisava de professores de educação física nas outras etapas de ensino. Isso trouxe outras preocupações: a procura de outra instituição de ensino/etapa de ensino, o conhecimento da cultura escolar, adaptação a uma nova rotina e outro campo de investigação da pesquisa. Concomitante a isso, no decorrer das disciplinas do mestrado tive contato com a pedagogia histórico-crítica (PHC) e com elementos teóricos da Psicologia Histórico-cultural (PHCult). Pedagogia e psicologia estas, que embasam a práxis pedagógica do currículo da rede municipal de João Pessoa-PB, sendo assim, minha própria prática, a qual já verifiquei que havia alguns aspectos das teorias citadas, nas minhas aulas, porém com pouca organização, conhecimento e sistematização.

A PHC, formulada por Dermeval Saviani nos anos 80, possui como princípio, a educação como potencial força de superação das ideologias dominantes (burguesas) que explora a classe trabalhadora na busca do capital. Segundo Saviani (1999) a prática educativa, determina e é determinante das estruturas sociais, uma vez que contribui para formação dos seres humanos que integram a mesma sociedade. A PHcult visa compreender o desenvolvimento do indivíduo de forma histórica e cultural tendo como requisito para isso, a apropriação/mediação dos conhecimentos históricos produzidos pela sociedade.

Esse modo de pensar o trabalho educativo na PHC, e de como o ser humano se desenvolve e tem contato com cultura na PHCult, possuem nexos de relação para fomentar a formação humana. Entendemos então que o “acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo é que vão permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as

características de tudo o que nos rodeia” (TAFFAREL, 2016, pág. 9). Nesse sentido, a escola é a principal instituição que deve cumprir a função de formar/desenvolver o ser humano, por meio da mediação do saber científico, proporcionando as condições necessárias de transmissão e assimilação dos saberes escolares e conseqüentemente da cultura elaborada.

Marsiglia (2011) defende uma escola que critique o sistema vigente através dos conhecimentos historicamente sistematizados, para que, a partir desses, avancem nas contribuições para uma sociedade não alienante. Para isso, depende de como o espaço escolar é organizado e de quais conteúdos são ministrados, discutidos e apresentados aos alunos. Essa organização e o tratamento dos conhecimentos na escola estão dispostos em alguns documentos que orientam a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem na escola, são eles: diretrizes curriculares, orientações pedagógicas, matrizes curriculares, currículo e outros.

Para a PHC, os conhecimentos abordados na escola devem ter raízes na prática social do aluno e seres desenvolvidos numa reflexão lógica dos conteúdos ministrados. O Coletivo de Autores (1992) reforça e corrobora quando afirma que a “amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado na escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada”.

Assim, partindo desse aporte documental e teórico das diretrizes curriculares de João Pessoa vemos que a compreensão do desenvolvimento e formação humana crítica-integral na escola perpassa por uma proposta curricular dialética e ideológica. Assim pretendo com esta pesquisa debruçar-me nos documentos e orientações curriculares da educação infantil e da educação física da rede municipal de João Pessoa-PB e à luz de um estudo descritivo documental analisar as propostas sob os aspectos teóricos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da abordagem crítico-superadora. Diante do exposto objetivamos analisar os documentos curriculares que servem de base ao ensino da EF na EI e avaliar os nexos e relações entre as teorias imbricadas. Especificamente objetivamos compreender os fundamentos de base da ACS e reconhecer as bases de sustentação das diretrizes da educação infantil do município de JP.

Para isso, foi realizada a análise de conteúdos categorial temática das propostas curriculares listadas acima, fundamentando-nos em Bardin (2016) e Souza Júnior et al (2020) detalhadas mais adiante

2 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O estudo vai buscar o caminho da pesquisa qualitativa, por corresponder a uma prática de pesquisa em educação que melhor acompanha e descreve a realidade de uma prática pedagógica. Goellner et al (2010) descreve a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que vai além de procedimentos e técnicas e tem como pressuposto a subjetividade e a relação de poder para representar e analisar fatos e fenômenos de uma dada realidade.

Segundo Zanette (2017) as pesquisas com enfoque metodológico qualitativo versam a partir de 1970 e apontava uma preocupação com o método em detrimento ao problema da pesquisa, o positivismo tradicional da época pregava que a objetividade através da quantificação era a solução para eliminar as distorções da subjetividade trazida pelo pesquisador. Essa concepção foi duramente criticada, pois a técnica estava sobressaindo a natureza da pesquisa em educação. Gamboa (2003) chamou esse movimento de falso dualismo, pois o anúncio era de uma pesquisa qualitativa e o percurso tinha a técnica como principal ação na pesquisa.

Nesse sentido, se faz necessário pensar o percurso investigativo na sua totalidade, ou seja, de que forma estamos tratando os instrumentos e técnicas? Qual o valor/atribuição é dado aos registros e informações coletadas da pesquisa? Essas indagações devem vir à tona na escolha dos instrumentos e técnicas de pesquisa, para Del Masso, Santos e Cotta (2018)

[...] é fundamental identificar na trajetória metodológica os instrumentos de pesquisa e as técnicas a serem utilizadas na coleta de dados. [...] a escolha do instrumento e da técnica, na maioria das vezes, é realizada no momento em que elaboramos o projeto de pesquisa. entretanto, ela pode sofrer alterações quando entramos em contato com o objeto de estudo (por exemplo, pesquisa bibliográfica ou documental) ou com os sujeitos/participantes da pesquisa.

Como técnica central de pesquisa utilizei o método descritivo documental. Antes de chegar à pesquisa documental, fizemos estudos da literatura realizando uma revisão de obras

centrais diante do objeto e objetivos. A revisão de literatura é um processo científico de uma pesquisa que busca, delimita e descreve um campo de conhecimento a partir de artigos científicos, livros, trabalhos publicados em eventos acadêmicos, artigos de jornais e outros. Seus objetivos são trazer à tona conhecimentos que já foram elaborados, direcionar os enfoques e evidenciar as lacunas existentes de um objeto de pesquisa. Segundo Brizola e Fantin (2016, pág. 27) a Revisão de literatura é “a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, e de pesquisas realizadas pelo pesquisador.”

Portanto, a revisão de literatura é realizada pelo pesquisador para ter clareza sobre o objeto de pesquisa e das questões teórico-metodológicas da temática escolhida. As literaturas da presente pesquisa orientaram o estudo na observação do estado da arte com relação à Educação infantil e a Educação física, bem como nos auxiliaram na análise dos conteúdos coletados.

A pesquisa documental configura-se por ser uma pesquisa qualitativa que lida com diferentes fontes, como: jornais, tabelas, revistas, documentos oficiais, cartas, filmes e outros. Para ser considerada documental é necessário que os dados e informações coletadas da pesquisa nunca tenham sofrido um tratamento analítico ou científico. As fontes de dados e informações para pesquisa foram os documentos oficiais que orientam as práticas curriculares da rede municipal de João Pessoa-PB, são eles: Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (DPEI) versão 2023, Plano de Continuum Curricular na Educação Infantil e a Resolução do conselho municipal de educação do ano de 2002 que regulamenta a disciplina de educação física na rede municipal de ensino.

As informações coletadas foram tratadas, organizadas e interpretadas através da análise de conteúdo à luz da psicologia histórico-cultural, abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica. A análise de conteúdo é uma das formas de tratamento dos dados de uma pesquisa, bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, consiste tecnicamente da interpretação de mensagens escritas ou transcritas. O tratamento dos dados tem como pressuposto na pesquisa, a compreensão e a ampliação do campo investigado numa perspectiva profunda, além da superficialidade. Tentando elucidar ou explicar as intencionalidades/hipóteses propostas dos objetivos da pesquisa, ou não (Souza Júnior, et al, 2010).

Os autores acima comentam que nas pesquisas com tratamentos e análise de dados, normalmente, os resultados da pesquisa ganham ênfase em detrimento os procedimentos e instrumentos utilizados na metodologia. “[...] quando da socialização dos resultados dessas investigações, os fundamentos e procedimentos parecem não mais servir à comunidade acadêmica” (SOUZA JÚNIOR et al, 2010, pág. 30). E enfatizam que o caminho percorrido pelo pesquisador é uma elaboração conjunta com os resultados na interação com o objeto de estudo, sendo primordial a reflexão/discussão dos mesmos.

Nesse escopo, optamos realizar a análise categorial temática, pois a mesma orienta o caminho analítico na verificação dos sentidos contidos nos dados coletados, pela presença ou ausência de categorias objetivas (temas) associadas ao objeto investigado. Segundo Souza Júnior et al (2010, pag. 32)

A análise categorial temática funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos.

A organização das etapas da pesquisa em questão tem como roteiro didático: a pré-análise (leitura das mensagens, construção dos indicadores e unidades de registros e contexto), exploração do material (preparação e isolamento dos elementos do texto referentes aos indicadores e unidades) e tratamento dos dados e interpretação (resultados qualitativos das análises dos indicadores e unidades).

A temática das categorias pode ser dividida em: analíticas e empíricas, as primeiras se apresentam imbricadas historicamente nas relações sociais e são importantes no objeto de estudos. As últimas são construídas no contato do pesquisador com o campo. As unidades de registros e contextos são termos empíricos que identificam as problemáticas específicas do campo, e descrevem a dinâmica do objeto da pesquisa. Podendo ser fracionadas em frases, palavras, tema, minuto e centímetro quadrado.

Os indicadores, etapa importante da pré-análise, possui nexos de relação com o objeto de estudo e se expressam em forma de temas. **(QUADRO 1)** abaixo.

Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa foi a leitura analítica dos documentos listados acima da rede municipal de educação (pré-análise), atentando-nos para as categorias analíticas *Educação Infantil*, *Pedagogia histórico-crítica*, *Perspectiva crítico-superadora* e *psicologia histórico-cultural*. A segunda etapa foi a formação das unidades de registros e de contexto (*Currículo*, *Ensino e Desenvolvimento*, *Infância e Educação Física*) (**QUADRO 2**) surgidas a partir da exploração e recortes das categorias analíticas (exploração do material) e depois a interpretação/ análise dos dados nas duas etapas anteriores com a literatura (tratamento dos dados e interpretação). Durante o processo de análise de conteúdo e a etapa de tratamento de dados e interpretação, as categorias analíticas, unidades de contextos e os dados coletados nos documentos da rede municipal foram entrecruzados com a literatura como demonstram os quadros 1 e 2.

Quadro 1- indicadores da análise do conteúdo da pesquisa

Indicadores
ELEMENTO CENTRAL: Documentos curriculares da educação infantil e da resolução que regulamenta as aulas de educação física no município de João Pessoa-PB
OPERACIONALIZAÇÃO: Nexos e relações da base teórica dos documentos analisados com a pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico superadora
CATEGORIAS ANALÍTICAS: Educação infantil, Pedagogia Histórico- Crítica, Perspectiva Crítico-Superadora, Psicologia Histórico-Cultural

Fonte: O autor.

Quadro 2- Categorias Analíticas e Unidades de Contexto

CATEGORIAS ANALÍTICAS	UNIDADES DE CONTEXTO			
	Currículo	Ensino e Desenvolvimento	Infância	Educação Física
Educação Infantil				
Pedagogia Histórico-Crítica				
Perspectiva Crítico-Superadora				
Psicologia Histórico-Cultural				

Fonte: O autor.

3 -EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com a literatura

3.1- EDUCAÇÃO INFANTIL: pressupostos iniciais

A educação infantil é uma etapa de ensino da educação básica que deve acolher as crianças das idades entre 0 a 3 anos (creche) e 4 a 5 anos (pré-escola), com a intencionalidade do cuidar/educar numa perspectiva integral. O cotidiano pedagógico deve levar em consideração a cultura e a experiência das crianças, pensando os espaços e a organização curricular através do lúdico (BRASIL 2013).

Porém nem sempre a educação infantil esteve com essa intencionalidade, pois anteriormente as creches e pré-escolas eram apontadas como um espaço de assistência/educação sem nenhum objetivo pedagógico, sobressaindo o cuidado como forma de tutela ou tendo o propósito de preparação para sua vida escolar no ensino fundamental.

Porém nem sempre a educação infantil esteve com essa intencionalidade, pois anteriormente as creches e pré-escolas eram apontadas como um espaço de assistência/educação sendo questionado seu objetivo pedagógico, sobressaindo o cuidado como forma de tutela ou tendo o propósito de preparação para sua vida escolar no ensino fundamental.

Pasqualini e Lazaretti (2021, pág. 114) descrevem e apontam a intencionalidade da educação infantil na época.

A provisão de atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivada pela necessidade de proteção e cuidado às crianças vítimas de abandono ou condição de extrema pobreza, mas principalmente pela necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho. A análise das origens e desenvolvimento histórico da educação infantil nos revela que essa prática social surge e se estabelece como tal na sociedade capitalista.

Desta forma, as primeiras instituições infantis brasileiras surgidas na república tinham como principal objetivo atender e minimizar os graves problemas sociais na época, oriundos da urbanização crescente. Crianças órfãs, filhos de indigentes e famílias de extrema pobreza eram atendidas pelas instituições em condições

precárias de higiene e em locais inadequados para o número de crianças admitidas. As autoras citadas trazem 3 (três) aspectos relacionados à organização histórica dessas instituições:

Atendimento oferecido era essencialmente assistencialista e tutelar, sendo tais instituições ligadas ao âmbito da assistência social, vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas e algumas poucas a empresas, atendendo basicamente à necessidade de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam; iii) não era exigida formação profissional para se trabalhar nessas instituições, pois acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar a função de guarda e cuidado de crianças (posto que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança); iii) destinavam-se às mulheres pobres e “de boa conduta” que trabalhavam fora de seu domicílio, entendidas, portanto, como um “mal necessário”.

A política de assistência às crianças se mostrava como compensatória aos problemas sociais da época e uma alternativa para inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho.

Concomitante a esse cenário, apresentava-se no Brasil uma política paralela de atendimento as crianças pequenas com espelhamento nas experiências alemã, como assim descreve Pasqualini e Lazaretti (2021, pág.115):

De forma paralela à difusão de creches e escolas maternas, outro modelo institucional de atenção à criança pequena surgiu e se estabeleceu historicamente: os jardins-de-infância. O primeiro kindergarten foi fundado por Friedrich Froebel em 1840, na Alemanha, destinado a crianças de 3 a 7 anos. O principal objetivo dessa instituição era propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, atividades de formação religiosa, cuidado com o corpo, observação da natureza, aprendizagem de poesias e cantos, exercícios de linguagem, desenho, canto, viagens e passeios.

No Brasil, o primeiro Jardim de Infância foi criado em São Paulo - SP, no ano de 1986 e atendiam crianças de 4 a 6 anos pré-selecionadas das melhores famílias paulistanas (MARCELINO, 2004). O espaço tinha uma estrutura ampla, com salas de aulas e espaços para recreação. Portanto, já era notório na época que as políticas para atendimento as crianças tinham seu viés ideológico, ou seja, as crianças da classe trabalhadora tinham uma precária estrutura de atendimento e só visava as necessidades básicas do ser humano, enquanto as famílias da burguesia tinham seus filhos atendidos nos locais privilegiados para seu desenvolvimento.

A reformulação das políticas de atendimento na educação infantil teve um marco com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) que definiu a educação infantil “como uma modalidade de ensino que tem a finalidade do desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família” (BRASIL, 1996). Depois da lei tiveram outros documentos norteadores que buscaram orientar o fazer pedagógico com as crianças na educação infantil, como: referencial curricular nacional da educação infantil, diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e o mais recente de cunho normativo a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Todos eles descrevem a criança como principal sujeito da sua cultura e a garantia da preservação da sua infância.

Outro destaque foi à emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que delimitou a oferta da educação básica obrigatória e a matrícula para todas as crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos. Esse movimento fez com que a educação infantil ganhasse um grau de importância, expansão e consolidação nas políticas públicas que até antes dos documentos e legislações eram pouco discutidos.

Esse cenário descrito acima oportunizou o repensar da intervenção dos profissionais no que tange às orientações pedagógicas para a oferta de atendimento educacional nas unidades de educação infantil. Podemos inferir que: o histórico de assistencialismo, tutela e guarda foi rejeitado; a separação entre a função doméstica (família) e a função profissional pedagógica no atendimento da instituição, e a não preparação para a entrada na escola foram os principais fatores de mudança no debate sobre o fazer pedagógico.

O diálogo voltou-se para duas perspectivas: cuidar/educar e a negação do ensino (pedagogia da infância) e o modelo escolar. Segundo Lazaretti e Pasqualini (2021) a primeira é caracterizada pelo acompanhar o desenvolvimento da criança com a mínima intervenção docente e o direcionamento das ações pedagógicas para os impulsos e necessidades da criança. Essa perspectiva traz a vivência coletiva em detrimento a uma programação curricular. A segunda orienta seu cotidiano pedagógico no “conhecer, compreender e aprender a atuar no mundo” (LAZARETTI E PASQUALINI, 2021, pag. 124) através dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, onde o professor tem papel central na relação didático-

pedagógica junto com a criança, mediando o processo de ensino aprendizagem. Essas pedagogias divergem no entendimento sobre a função do professor, organização curricular e a compreensão de ensino.

Para pedagogia da infância, o professor é mais um adulto no qual a criança pode interagir e o mesmo deve seguir o desenvolvimento da criança, o termo ensino não deve ser utilizado e sim educação por se tratar de algo mais completo. Já a psicologia histórico-cultural, o professor é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da criança, organizando os conhecimentos/conteúdos a partir da periodização do desenvolvimento psíquico.

No que concerne aos docentes que estão presentes nas unidades de educação infantil, Ayoud (2001) comenta que além do professor generalista (formação em pedagogia) possui outros docentes com formação específica (educação física, artes, música e outros).

Para autora a atuação dos professores especialistas e os professores generalistas na educação infantil deve se dar em parceria, confiança e não hierarquizada na educação e no cuidado com as crianças. Visto isto, o projeto pedagógico e o planejamento das atividades na educação infantil devem colocar a criança no centro das ações numa dimensão integral e que os conhecimentos construídos pela sociedade e infância sejam evidenciados.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No tocante a educação física, a inserção na educação infantil é justificada pela associação do fazer pedagógico da educação física ao corpo/movimentos e as brincadeiras presentes no cotidiano da criança (MELLO et al 2018). Essa presença do professor de educação física é corroborada por meio do artigo 26 da Lei 9394/96 que descreve a “educação física sendo integrada à proposta pedagógica da escola e **componente curricular obrigatório da educação básica**, ajustando a sua intervenção às faixas etárias” (grifo nosso)

Martins (2018) realizou uma pesquisa que traçou o perfil dos docentes de educação física na educação infantil de 10 capitais brasileiras com intuito de conhecer e saber de que forma eles foram inseridos nessa etapa da educação básica. Os

resultados apontaram que a maioria dos professores que atuam na educação infantil são professores com pouco tempo de atuação na docência, possuem pós-graduação e ingressam na educação infantil por diferentes fatores que versam de natureza administrativa, legal ou pedagógica.

Os fatores administrativos tratam dos professores que foram convocados para assumir o concurso público e na ausência de vagas nas outras etapas de ensino, são orientados a assumir turmas na educação infantil. Como fatores pedagógicos, o autor cita a experiência do município de Vitória- ES que realiza concurso específico para professores de educação física atuarem na educação infantil

Para Sayão (1999) a inclusão do professor de educação física e o seu fazer pedagógico na educação infantil esteve associado ao modelo de disciplina escolar incorporada das séries iniciais do ensino fundamental e da necessidade capitalista de diversificar os currículos das instituições privadas de ensino infantil ofertando atividades dita “escolinha” a partir da metade do século XX.

Essa forma de atuação foi descrita por Oliveira (2005) como um olhar para a criança como um ser incompleto e fragmentado, sendo compreendida como um ser humano a vir a ser preparado para o futuro ou como ponte para aprendizagem de outros conteúdos. A educação física, na sua inserção na educação infantil, contribuiu para essa concepção através das abordagens: psicomotora que tem como principal função o aspecto psicomotor como instrumento para alfabetização das crianças, a psicomotricidade que visa à aprendizagem e treinamento das habilidades de esquema corporal, percepção corporal, lateralidade e outras como preparatório para as demandas corporais da vida adulta e a teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora que é o treinamento das habilidades motoras visando a prática esportiva futura (BUSS ROMÃO, 2005).

Para Ayoub (2001) a prática pedagógica da educação física na educação infantil deve desvincular da prática disciplinar das outras etapas de ensino e ter como ponto de partida a criança como construtora da sua cultura. Além disso, o professor deve oportunizar um espaço que brinque com a linguagem corporal e com o movimento, ou seja, um ambiente no qual a criança entre em contato com as

diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo as elaboradas pelos seres humanos ao longo da história.

Numa perspectiva crítica e na busca de tematizar/sistematizar conteúdos da cultura corporal, a abordagem crítico-superadora da educação física é pautada na pedagogia histórico crítica e tem como principal objetivo compreender os temas da cultura corporal (jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes) imbricados com a realidade social vivida pela sociedade (COLETIVOS DE AUTORES, 1992). Para o ensino da educação física na educação básica, a abordagem crítico-superadora apresenta a proposta de ciclo de escolarização, que sistematiza os conteúdos “que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, pág. 23). O primeiro ciclo de escolarização, que aborda a educação infantil, é denominado de organização dos dados da realidade e compreende da pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental. Nesse ciclo, as crianças possuem uma visão genérica e difusa dos dados da realidade e cabe à escola organizar/encontrar relações entre os objetos da realidade social dos alunos.

Melo; Lavoura; Taffarel (2020) trazem uma atualização dos ciclos de escolarização proposto pelo Coletivo de Autores de 1992, no que concerne ao primeiro ciclo de escolarização. Para os autores a teoria da atividade da PHcult, explicitada posteriormente, contribui para discussões e análises para o ensino da educação física escolar, com relação a compreensão dos períodos de desenvolvimento humano e seus processos.

Como contribuição para a atualização do 1º ciclo de escolarização da abordagem crítico-superadora, os autores propõem a redução do ciclo referente a proposta original fechando na pré-escola e não mais com 3º ano do ensino fundamental- anos iniciais e a divisão do mesmo em Creche e Pré-escola tendo como orientação as contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico. Para os autores, a criança no primeiro ciclo de escolarização numa condição de ensino sistematizado, “já adquiriu certas funções psíquicas superiores e operações racionais, lhe permitindo ir além de organização da identidade dos dados da realidade, portanto,

superando por incorporação este primeiro ciclo e já adentrando no segundo ciclo de sistematização do conhecimento” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL 2020, p. 123.)

Segundo Teixeira (2020) na educação infantil, os jogos/brincadeiras de papéis sociais tem seu início na creche (0-3 anos), porém é na pré-escola que a mesma se torna uma atividade dominante, aquela atividade na qual potencializa o surgimento de novas ações e mudanças psicológicas significativas. Nesse sentido é interessante que a prática corporal através das brincadeiras de papéis sociais seja incentivadas e orientada, pois são as atividades que a criança na idade da pré-escolar consegue desenvolver. Como exemplo da capacidade de novas ações e mudanças psicológicas na criança, o autor relata que antes, no período da creche, o correr era uma ação realizada de forma isolada, agora pode se transformar numa ação complexa durante o jogo de pega-pega na busca de estratégias, segundo a regra do jogo, para a perseguição ou para fuga.

A proposta curricular pedagógica da cidade de Bauru-SP no ano de 2016 trouxe a crítico-superadora como metodologia de ensino da educação física na educação infantil, contemplando a cultura corporal como possibilidade de intervenção junto com as crianças. A intervenção nas aulas deve partir da análise de como a criança aprende e se desenvolve notando que o movimento corporal é fundamental, pois não reconhecemos o mundo somente pelo pensamento, é necessário também percebê-lo pelos sentidos e a experimentação (BAURU, 2016).

Além disso, não se pode pormenorizar a ação do movimento-corpo como uma ação isolada, mas sim observar problemas, objetivos e motivos diante de uma atividade. As atividades humanas historicamente construídas devem ser tratadas como não utilitárias e relacionadas com a cultura, que no caso é a cultura corporal.

Nesse sentido, a proposta curricular compreende que a pedagogia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora podem introduzir no cotidiano das aulas de educação física a cultura corporal através da seleção, organização e sistematização dos conhecimentos acumulados historicamente. Esses conhecimentos são apropriados/ assimilados numa relação entre a realidade da criança e o saber produzido.

Para alcançar esse objetivo, a proposta pedagógica foi organizada em três eixos de conteúdos da cultura corporal; 1) brincadeiras de situações opositivas; brincadeiras de destrezas e desafios corporais; 3) brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas.

As brincadeiras de situações opositivas são as ações corporais lúdicas que constituem situações de ataque e defesa, ou seja, atividades que provoquem motivos de ações corporais opositivas, tais como: Corre cotia, Coelhinho sai da toca e etc. Já *as brincadeiras de destrezas e desafios corporais*, a ação corporal está relacionada com a possibilidade de cada sujeito, ou seja, aceitação de desafiar-se buscando novas possibilidades de destrezas para si (auto desafio) ex.: cambalhota, pula-corda e outros. *As brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas* têm ações corporais que criam formas ou imagens com os movimentos corporais. Ex.: brincadeiras de roda, estátua e outros.

A proposta curricular ressalta que está organizada em eixos, mas não significa que devem ser trabalhados de forma desarticulada, sendo complementares e servem de orientação no fazer pedagógico do professor.

Como orientações didáticas para o trabalho pedagógico a proposta curricular aponta o jogo como atividade principal para crianças do pré-escolar. “O jogo em si e por si configura-se como fonte fértil de aprendizagens e desenvolvimento, notadamente em relação ao autodomínio da conduta da criança. No caso da área de cultura corporal, esse autodomínio da conduta refere-se à relação da criança com suas próprias ações corporais” (BAURU, 2016. PÁG. 419).

Como exemplo de intervenção do jogo na educação infantil, o documento propõe para a criança a imitação de algum animal, tais como: pular igual um coelho, sapo ou mesmo passear na floresta e saltar o rio da floresta, essas intervenções têm um aspecto lúdico e afetivo para as crianças. Podem ser usados os personagens e as situações como objetivos e os modos de ação para destacar o saltar com as duas pernas juntas, sendo um meio para destacar uma ação corporal ou mesmo contextualizar com o salto no atletismo.

Tenório (2017) na sua tese de doutoramento traz contribuições importantes com relação à organização curricular dos saberes escolares da educação física, ao

analisar os documentos curriculares de diferentes estados brasileiros e confrontando-os com a literatura, utilizando a análise de conteúdo categorial de documentos e entrevista. Em uma das análises do coletivo de autores (2014) a autora comenta que obra ao apresentar a proposição de organização dos saberes na educação infantil com relação ao primeiro ciclo de escolarização.

[...] os cita como sendo ciclos distintos: “Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)”. No entanto, não há explicação acerca do que os diferencia o que para nós implica em uma lacuna a ser superada em estudos posteriores (TENÓRIO, 2017, pág. 94).

Talvez a lacuna citada pela autora esteja sido explicada através da proposta de atualização dos ciclos pelos estudos de David Romão já abordado anteriormente.

No tocante as produções de pesquisas relacionadas à educação física e a educação infantil, Duarte e Neira (2021) analisaram através da investigação descritivo-analítica as pesquisas no âmbito da pós-graduação publicadas no portal Biblioteca Digital das Teses e Dissertações-BDTD entre os anos de 2010-2020. A análise contou 54 textos, sendo 07 teses e 47 dissertações e buscou caracterizar a produção acadêmica e compor o campo das produções relacionadas à educação física na educação infantil.

Após as análises das produções, os autores categorizaram-as em: Ano de defesa, Instituições de origem, Área dos programas de pós-graduação, Gênero dos autores, principais orientadores, formação inicial do autor (a) e metodologia empregada.

Em relação à natureza das pesquisas e a metodologia utilizada, segundo Duarte e Neira (2021, pg. 23)

[...] encontramos pesquisas bibliográficas, documentais, etnografias, pesquisas-ação, estudos de caso e outros. Do ponto de vista da abordagem, a totalidade dos trabalhos assumiu abordagem qualitativa; alguns conciliaram análises quantitativas com a dimensão qualitativa. Os instrumentos também foram os mais variados, incluindo questionários, entrevistas, observações, fotografias, filmagens, entre outros.

Os autores constataram, também, que as temáticas tiveram aportes teóricos diversos, porém se destacou a aproximação com o campo das ciências humanas e sociais. As interlocuções das pesquisas buscaram com esses aportes, a superação

histórica do fazer biologizante e mecanicistas da educação física, com isso [...]. “Identificamos número significativo de trabalhos recentes recorrendo às teorias críticas, especialmente, à concepção crítico-superadora” (DUARTE; NEIRA, 2021, pág. 25).

Outras análises das produções foram trazidas pelos autores, como a inserção da educação física na etapa de ensino, vista como emergente em alguns municípios e estados, porém com dificuldades encontradas na atuação.

A maioria dos discursos aponta na direção de práticas integradas entre os profissionais, mas isso ainda não vem sendo amplamente observado. Do nosso ponto de vista, não há possibilidade fora das ações coletivas e colaborativas definidas e produzidas nos contextos educacionais” (DUARTE; NEIRA, 2021, pág. 26).

4- FUNDAMENTOS DE BASE DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA- outro diálogo com a literatura

A Abordagem crítico-superadora tem seu início na produção de uma obra chamada Metodologia de Ensino da Educação Física no ano de 1992 promovida pelos professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Que preocupados com o cenário da época, de como a educação física estava sendo tratadas nas escolas brasileiras, resolveram reformular a concepção da educação física presente na escola discutindo a função da disciplina com o olhar voltado para superação das práticas conservadora, ampliação e aprofundamentos dos aspectos teóricos/práticos e o processo de transformação social.

Lorenzini et al (2021, pág 116) comentam brevemente como foi o percurso dessa obra e os colaboradores

O livro teve sua primeira edição em 1992, sendo catalogada como Coletivo de Autores pela Editora Cortez. Em 2009, foi publicada uma segunda edição, fruto da inserção de depoimentos dos seis autores, objetos de pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (Ethnós) da Esef-UPE, que passaram a compor o posfácio. Essa edição terminou por ser catalogada como Lino Castellani Filho et al., em função de recomendações técnicas da Câmara Brasileira de Livros. Porém, em 2012, numa reimpressão, o livro voltou a ser referenciado como Coletivo de Autores e, em 2014, ganhou uma edição eletrônica em que aparecem os nomes dos seis autores em ordem alfabética, na capa interna: Carmen Lúcia Soares, Celi

Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht.

Os autores acima asseveram que a obra é um marco na educação física brasileira, e na defesa de uma educação crítica e com base marxistas, e os consideram como uma obra clássica por atravessar diferentes tempos e ainda se tornar uma referência para a prática pedagógica de muitos professores, concursos públicos, seleções de mestrados e redes municipais de ensino. Apesar de ser criticadas pelas perspectivas pedagógicas pós-moderna.

Essa nova concepção buscou orientar a formulação da proposta na metodologia de ensino e na aprendizagem do aluno, tematizando jogos, esportes, dança, ginástica e outros, a partir da cultura corporal. A cultura corporal é descrita como resultado dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados historicamente pelo ser humano. Nesse sentido, as atividades corporais foram construídas em determinados contextos históricos como resultados da ação do homem a determinados enfrentamentos e estímulos na sua condição de relação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além de observar as temáticas e os métodos a serem aplicados nas aulas, a ACS preocupou-se, também, de como o estudante consegue assimilar e apreender o conteúdo, e toma como referência o processo de desenvolvimento humano tratado na teoria da PHcult, que percebe o ser humano como um ser social, e o seu desenvolvimento vincula-se com sua inserção/ação na cultura e suas apropriações realizadas no mundo.

A PHcult tem como autor Lev Semionovitch Vigotski que no seu estudo observou a conduta e o psiquismo humano caracterizando-os e diferenciando-os a partir dos aspectos mais complexos para o mais simples, divergindo assim das correntes psicológicas da época que somente comparava o comportamento animal com o do ser humano. Na investigação identificou duas funções psíquicas edificadas pela vida social. A primeira denominada de funções psíquicas elementares que são reflexos imediatos da conduta humana, sendo comparada a conduta dos animais superiores. A segunda é chamada de funções psíquicas superiores que podem ser

conceituadas como as transformações no homem ao ter contato com seu entorno social e físico (MARTINS, 2016).

Portanto, para Vigotski, o que não é garantido ao homem pelas vias biológicas é produzido pelos próprios, por meio da prática histórico-social e do processo educativo. É nesse movimento que as objetivações humanas são internalizadas e o homem consegue evoluir das funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores. A compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi apontada como primordial na área de psicologia e para implantá-lo seria necessário modificar a investigação dos processos psíquicos da época, que desconsiderava a historicidade das funções mentais e o processo era evidenciado de forma natural, mecânica e pouco dialogava com a cultura e o meio social.

Dessa forma, imbuído na elaboração de um método investigativo que conseguisse elucidar as suas inquietações referentes ao método e o problema, Vygotsky recriou através do processo investigativo genético-experimental, como se estabelecia o desenvolvimento psíquico, para isso analisou e reconstruiu “todo o processo até a etapa inicial e, convertendo o objeto final em um processo, colocá-lo em movimento. Assim, não se vai do objeto as partes, mas do processo aos seus momentos fundamentais de transição” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 37). Através desse método, ele conseguiu compreender e sistematizar a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A evolução do processo descrito anteriormente terá como divisor de água, a ação/atividade/trabalho do ser humano no mundo, através da associação entre os instrumentos e os signos. Os primeiros são denominados de ferramentas materiais e simbólicas que causam transformações psíquicas, já o último se refere à memória, percepção, atenção e o pensamento conceitual, que se modificam com a percepção dos instrumentos. Esses dois estão imbricados e configuram-se como ferramentas que auxiliam o ser humano na resolução das tarefas psicológicas e no desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Para entender essas formas superiores é preciso retomar o desenvolvimento da filogênese e ontogênese, que é “[...] partir de onde termina a evolução puramente biológica e tem início o desenvolvimento histórico e cultural da conduta e compreender

todo o percurso histórico da humanidade, desde o homem primitivo até o cultural da atualidade” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 39)

Essas ferramentas citadas anteriormente são internalizadas em 2 (duas) situações: resulta da relação sujeito-objeto e do outro ser social como mediador, e do universo simbólico do objeto, fenômeno e imagem através das palavras. Essas situações são favorecidas por meio do ensino. (MARTINS, 2016) Os signos será o condicionante na qualificação das funções psíquicas. Segundo Martins (2016, pág. 15)

O signo opera como estímulo de segunda ordem, que retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior.

Nesse percurso foi percebido que o processo não é paralelos e linear e acontece mudanças significativas nas ferramentas. Como exemplo, TULESKI; EIDT (2016), comentam sobre o fato do ser humano voar, que pela sua natureza humana não está incluída nas suas atividades, porém é possível por meio das ferramentas. Nesse sentido, as atividades humanas são determinadas pela dialética entre os processos naturais e os artificiais (instrumentos). Portanto, a investigação de como se desenvolveu a conduta humana historicamente é de suma importância para verificar a conduta do homem atualmente, pois, para Vigotski “vestígios unem o passado e o presente na história do desenvolvimento cultural” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 40).

Dessa forma, os homens constroem seus próprios estímulos e também determinam os processos de suas condutas, estimulados pela cultura historicamente construída. No caso da criança, a conduta decorre da mediação de uma pessoa mais experiente (adulto) no processo de conhecimento prático simbólico. É possível apontar elementos do desenvolvimento cultural infantil, exemplificando-o através das atividades aritméticas tais como: pré-instrumental, pseudoinstrumental e o instrumental, o primeiro refere-se a atividade aritmética (operações de saber contar e quantidade), o segundo, a imaginação e imitação dos aspectos aritmético. Já o terceiro é a internalização e a conta dos números são realizadas mentalmente. Portanto, a diferença entre o homem e o animal é o significado e a capacidade que o primeiro possui de criar e empregar signos a partir da utilização dos instrumentos e do domínio dos mesmos.

No tocante de como são assimilados esses processos, a lei da internalização das funções psíquicas trata de como os comportamentos imediatos se desenvolvem na direção de um comportamento cultural mediado pelos instrumentos e símbolos, na busca do domínio de si e da natureza à sua volta. A lei traz também de como é empregado às ferramentas e o emprego de signos nestes comportamentos. As principais atividades que trazem essa internalização e o desenvolvimento da criança, a atividade dominante é a ação do indivíduo no mundo estabelecendo a vinculação com as pessoas, objetos presentes numa determinada cultura. Porém nem toda ação realizada pelo homem pode ser chamada de atividade dominante, somente aquelas que possuem uma intencionalidade e responde a uma necessidade humana. A psicologia histórico-cultural esclarece que “o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e dirige esse agir para satisfação de uma determinada necessidade” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 45).

Outra característica da atividade dominante são as mobilizações de processos internos e externos que é denominada de ações, que nem sempre coincidem com o objetivo/intencionalidade. Essas ações são importantes e necessárias, pois tem estreita relação com a formação das funções psíquicas superiores mais elaboradas, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas está na dependência das ações concretas elaboradas pelo ser humano.

Nesse sentido, Leontiev citado por TULESKI; EIDT, (2016) explica a relação entre a estrutura da atividade e a memorização ao longo da idade pré-escolar e escolar, a memória se torna uma ação quando é apropriada de forma intencional e consciente, por exemplo, uma atividade que a criança precisa rever as ações realizadas anteriormente como requisito para fazer outra tarefa solicitada. Outro conceito trazido sobre a estrutura da atividade é do termo operações, descrito como a forma de executar as ações, tanto a memória como a operação foram exemplificados pelas autoras: [...]” estudante que deve resolver uma tarefa dada pela professora, a memorização como ação pode ser realizada por diversas operações: registros em um papel, repetição em voz alta das regras de pontuação ou outras” (TULESKI; EIDT, 2016, pág. 48). Essas operações e ações quando mediadas pelo adulto possibilitam: estruturas de pensamentos mais complexos e o surgimento de novas ações conscientes e intencionais.

No que tange a passagem da ação para a atividade, se faz necessário observar os motivos para esse fim, existem dois: os motivos particulares que têm a característica de pouca duração (necessidade imediatas), e os motivos gerais que permanece constante e duram mais tempo (estudo escolar). O exemplo trazido por TULESKI; EIDT, (2016) se refere a uma criança que adia sempre uma tarefa de casa a ser realizada por um motivo particular (distrações e estímulos atrativos). Quando esta tarefa é condicionada a esse motivo, a criança prontamente a realiza, porém com o tempo, esse motivo pode se tornar o motivo geral e a criança tomará consciência que aquela tarefa é de suma importância para sua vida futura.

Com relação à construção da sociedade e a busca da transformação social, a ACS tem como teoria educacional, a Pedagogia Histórico- Crítica (PHC) que orienta a formação humana no desenvolvimento histórico do conhecimento, que é caracterizado pelo trabalho, através do qual os seres humanos intervêm na natureza e produz a sua existência. A existência humana é produzida pelos próprios humanos em determinadas circunstâncias históricas. Nesse sentido, o trabalho é a forma como o homem atua na sociedade, e é concretizada na relação complexa entre trabalho e educação. O trabalho pode ser dividido em: trabalho não material que são atitudes, ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos e habilidades, e o trabalho material que é responsável por produzir bens materiais, o primeiro necessita do segundo, pois a produção não material não seria propriamente produção se não tivesse referência o mundo real (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). O projeto educativo está no campo não material, pois não produz algo concreto (físico) e seu produto nunca é acabado em si mesmo, é necessário o consumidor (educando) e o produtor (educador) para a realização do trabalho (MARSIGLIA, 2011).

A autora acima alerta que o projeto educativo da sociedade tem sido permeado pelo modo de produção capitalista, e tem tornado o homem um objeto, ou seja, não tendo a possibilidade de refletir sobre a ação a ser realizada, portanto um trabalho alienante, que contribui para o acúmulo do capital pela classe burguesa. Segundo Marsiglia (2011, pág. 7) essa forma de projeto tem adentrado na escola como: “manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à

humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída”.

Na superação desse modo de educação e para que isso venha se tornar um projeto educativo crítico e não alienante, o trabalho material e não material deve estar intimamente ligado, pois o homem antes de realizar uma ação ele planeja (ideias, símbolos e habilidades) e antecipa o que poderá ser realizado (objeto, produto). Caso a relação esteja dissociada, torna o trabalho “empobrecido e que não enriquece o desenvolvimento humano” (MARSIGLIA, 2011, PÁG.6).

Saviani (1999, pág 15) classifica as teorias educacionais em dois grupos:

No primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.”

É observado que os dois grupos compreendem a educação através da sua relação com a sociedade. O primeiro grupo entende que a educação deve ter o aspecto de integração e harmonia dos indivíduos marginalizados e qualquer desvio deve ser corrigido. O segundo grupo compreende que a sociedade é marcada por divisões entre grupos sociais que se relacionam por meio de disputas, sendo a marginalização enraizada na estrutura social.

Com essas definições, o autor denomina o primeiro grupo em teorias não críticas, que busca compreender a marginalidade por aspectos internos das ações educacionais, e o segundo grupo em teorias críticas que associam a marginalidade às estruturas e determinantes sociais. Foram indicadas como teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional tem como principal função trazer a instrução e a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tendo o professor como principal representante. Com isto, era pretendido ser um “instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1999, pág. 18). Com as críticas ao modo de ação e os resultados da pedagogia tradicional, surgiu a pedagogia nova que compreendeu o não domínio do conhecimento pelos educandos como algo preponderante, e sim a não aceitação da sociedade a sua condição de “anormais”. O

professor tinha a função de incentivador e orientador da aprendizagem e o aluno principal ator no ensino- aprendizagem, deslocando as ações do aspecto lógico para o psicológico.

A pedagogia nova é comparada o ensino ao método de pesquisa centrando as ações nos interesses e motivações do educando, considerando os aspectos psicológicos dos alunos. Para Saviani (1999) a pesquisa é uma ação no desconhecido, e sem o contato com conhecido não é possível ter a ciência do desconhecido, para assim compará-los e aferir conceitos sobre os mesmos.

A pedagogia tecnicista parte da premissa de que seria necessária a reformulação do processo de ensino, visto que era inspirada na eficiência e produtividade da época que advinha do trabalho nas fábricas, e com isto, a pretensão de ser copiada para o processo educativo devido sua objetividade e operacionalidade. Segundo Saviani (1999, pág. 25)

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

O segundo grupo, as teorias críticas, são as teorias crítico-reprodutivistas, que apesar de serem críticas, vislumbram a reprodução do cenário social em que estão inseridas. Dentre elas, podemos citar: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a Teoria da escola dualista.

A primeira teoria possui como ponto de partida a estrutura da sociedade e as relações de força material existente entre as classes sociais, a violência simbólica é caracterizada pelo poder econômico (força material) das elites sobre as classes menos favorecidas. Para a teoria, a educação não supera a marginalidade, segundo Saviani (1999, pág. 32) “longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma”.

A segunda vê a escola como um instrumento a favor do capital que reproduz a relação de produção presente no capitalismo. Para Saviani (1999, pág.34) [...] “Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo”. E [...] “Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide

escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos "agentes da exploração" (no sistema produtivo).

Última reconhece que a escola é dividida em duas grandes redes, uma para a burguesia e outra para o proletariado, isso corresponde a divisão de classe na sociedade, com essa disposição a instituição cumpre duas funções, a contribuição para a força de trabalho (proletariado) e o reforço da ideologia burguesa. Saviani (1999, pág.38) resume a função da escola nessa teoria "tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção".

Nesse sentido e na compreensão de uma teoria para a educação realmente crítica e emancipatória, Saviani (1999) afirma que é preciso reconhecer que a escola é determinada socialmente e o modo de produção capitalista divide a sociedade em classes com interesses antagônicos, tendo influência na marginalização das classes menos favorecidas. Para superar esse cenário, a educação deve colocar em pauta a oferta do ensino de qualidade para os filhos dos trabalhadores e a luta contra a seletividade e a discriminação no acesso ao conhecimento.

Esse ensino, para PHC, é o instrumento necessário para combater a marginalidade da classe trabalhadora e os conteúdos devem ser significativos e relevantes para que o dominado possa ter acesso ao que o dominante já possui, como condição de emancipação e libertação.

O método proposto pela pedagogia para o acesso ao saber tem a prática social como ponto de partida no trato com o conhecimento com o educando, a problematização é o passo seguinte que levanta questões que precisam ser resolvidas na prática social do aluno, a instrumentalização é o terceiro passo que se configura como a apropriação de conhecimentos teóricos/práticos para a compreensão da situação a ser resolvida, a catarse seria a assimilação do conhecimento ou instrumento para a transformação social. E a prática social será seu ponto de partida e de chegada, sendo que na chegada o educando terá uma salto qualitativo na condição/ apreensão da realidade quando iniciou o processo educativo.

As etapas descritas acima não são sequenciais como demonstrada, explica Marsiglia (2011, pág. 26):

Na verdade, a apresentação de “passos” é um recurso didático que foi utilizado para fazer analogia às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequado à pedagogia histórico-crítica a menção a momentos, visto a interdependência existente entre as etapas. São, portanto, momentos que se articulam toda vez que se quer ensinar algo. A Problematização exige a instrumentalização e está nada será se não houver apropriação dos instrumentos. se quer ensinar algo.

No tocante a especificidade da educação, Saviani (2011) afirma que é o ato de produção da humanidade de forma intencional em cada indivíduo. Para que isso aconteça, de forma prática, é preciso identificar os elementos culturais a serem assimilados e descobrir as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O professor é figura central nesse processo que de posse de técnica e método de ensino, e de uma visão ampla da prática social, permite a mediação e a materialização dos conhecimentos na escola. O docente deve ter competência técnica que possa habilitá-lo a desenvolver um trabalho pedagógico com qualidade e compromisso político. Nesse sentido, Saviani (2011, pág. 32) alerta quando o professor não possui a competência.

Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores.

A relevância dos conteúdos aplicados na escola para a PHC é caracterizada pelas objetivações realizadas pelos seres humanos, de modo que se possam constatar quais são os mais desenvolvidos (clássicos, essenciais, principais e fundamentais) e que por essa razão são pautados na escola (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Esses conteúdos têm sua origem e percurso na formação do homem, tendo sua gênese nas relações sociais, dos seus atos de sobrevivência até o trabalho educativo institucionalizado, a educação escolar. Portanto, segundo Saviani (2011, Pág. 9) a PHC busca através da mediação do saber, a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as

tendências atuais de transformação b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Para Martins (2011) a PHcult e a PHC possuem nexos e relações no que concerne a internalização dos signos culturais mais elaborados e abstrato (desenvolvimento de pensamento), pois as duas teorias têm com referência o universo simbólico culturalmente formado como mote para o desenvolvimento humano. E, também, na seleção de conteúdos e a organização do ensino, pois somente a partir do planejamento/escolha dos conteúdos (saberes historicamente construídos), da forma (método), e do destinatário (educando) o indivíduo consegue se desenvolver.

As teorias acima citadas serviram como base para a obra Coletivo de Autores, a mesma foi embasada no materialismo histórico-dialético, que também são os pressupostos defendidos por Saviani na PHC. A ACS orienta seus métodos e aspectos pedagógicos na luta de classe presente na sociedade brasileira. Essa luta é entre a classe trabalhadora que possui como anseio urgente as condições mínimas de sobrevivência e de existência, e a classe proprietária que usa da sua condição para acumular riquezas e manter a sua posição privilegiada. No bojo desse conflito está o modo de produção capitalista que enxerga a sociedade através da produção, deixando em segundo plano a realidade social.

Como mencionado no início do capítulo, a ACS vai buscar a reflexão sobre a cultura corporal como a melhor forma de tratar os conhecimentos da educação física. Pois, dessa forma consegue contextualizar os saberes da disciplina com a prática social dos educandos, fazendo-os criticar o modo de vida capitalista e elaborar possibilidades de atuação transformadora. Para isso, a educação física como disciplina escolar deve compreender o cotidiano pedagógico a partir de 3 (três) características principais: diagnóstica, judicativa e teleológica. A primeira, ao ter contato com os dados da realidade, o aluno busca interpretá-lo, essa interpretação é julgada segundo uma ética que leva em consideração a classe social desfavorecida (judicativa) e possui como objetivo a ser alcançado, a transformação dos dados da realidade e conseqüentemente da sociedade no qual convive (teleológica) (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As características mencionadas acima devem representar o projeto político-pedagógico da escola e conseqüentemente do educador, com detalhamento, segundo o coletivo de autores (1992, pág.15) “Qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” Portanto, Tanto a PHC como a ACS orientam as ações educativas na prática social do aluno e na transformação social.

Outros pontos de convergência, entre a ACS e as teorias, são os princípios curriculares para escolha, organização e sistematização do conteúdo e os ciclos de escolarização. O Coletivo de Autores apresenta como destaques *a relevância social do conteúdo* que se caracteriza pelo significado, natureza e a importância do conteúdo diante da reflexão e explicação da realidade social do aluno, outro princípio vinculado ao primeiro é a *contemporaneidade do conteúdo*, que os saberes escolhidos venham ser o de mais moderno e atuais presente na sociedade.

A *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* é um princípio da seleção de conteúdos que visa orientar o ensino de acordo com a capacidade cognitiva do aluno e a sua prática social, confrontando o saber cotidiano e o saber escolar, na busca da construção de formas mais elaboradas de pensamento. Outro princípio é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, tem como premissa confrontar o etapismo presente nos currículos, para isso compreende que os conteúdos devem ser apresentados aos alunos de forma simultânea e articulados, em conjunto com esse princípio está o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento* que busca desenvolver o saber de forma espiralada, compreendendo as múltiplas formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento. E por último, o princípio da *provisoriidade do conhecimento* que apresenta ao aluno o conteúdo de forma histórica, ou seja, o conhecimento a partir da gênese, pontuando seu processo histórico-social.

De acordo com esses princípios foram pensados a organização curricular do componente educação física em *ciclos de escolarização*, os mesmos têm como função a organização do pensamento do aluno sobre o conhecimento. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, pág..23) os conteúdos nos ciclos de escolarização:

São tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado.

O primeiro ciclo de escolarização começa na Pré-escola e vai até a 3ª série do ensino fundamental. A metodologia empregada pela escola e pelo professor, nesse ciclo, é fazer com que os alunos consigam identificar os dados da realidade, pois os alunos encontram-se em síncrese. Os dados da realidade são identificados com poucos elementos conceituais ou difusos. O segundo ciclo aborda o 4ª a 6 séries. Nele, inicia a sistematização do conhecimento. O aluno confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Além disso, ele vai adquirindo consciência através das abstrações em contato com os dados da realidade.

O terceiro ciclo vai do 7ª à 8ª série, neste ciclo ocorre a ampliação da sistematização do conhecimento. O educando consegue ampliar os conhecimentos através da formulação de conceitos no seu pensamento, ou seja, consegue fazer a leitura dos dados da realidade por meio do pensamento teórico. O quarto e último ciclo abordam as séries do ensino médio, a 1ª, 2ª e 3ª, é o ciclo para aprofundar a sistematização do conhecimento. O educando já consegue refletir sobre os dados da realidade de forma concreta.

No tocante ao fazer pedagógico crítico superador, Lorenzini, Tavares e Souza Junior (2022) dialogam com o conceito de aula e confrontam os elementos constitutivo da aula crítica e da aula tradicional. No que concerne ao conceito, os autores denominam como “uma estrutura do trabalho pedagógico organizada intencionalmente em prol da transmissão e da apropriação do conhecimento da área” (LORENZINI, TAVARES E SOUZA JUNIOR, 2022, pág. 2). Com relação ao confronto entre a aula tradicional e a aula crítica foi apresentados uma síntese das características de cada aula, segundo: objetivo de estudo, objetivo da aula, conteúdo, metodologia e avaliação. No tocante ao objeto de estudo a aula tradicional tem como

principal meta a aquisição da aptidão física ou atlética, já a aula crítica são os conhecimentos da cultura corporal.

O objetivo da aula tradicional é centrado no professor e o objetivo da aula crítica é a ação do estudante em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento. No que concerne a metodologia, a aula crítica tem o aspecto dialético que contextualiza, problematiza e confronta os saberes através do ensino e a aula tradicional é dividida em partes configuradas em: aquecimento, exercício e das técnicas, aplicação esportivas e volta á calma. Com relação ao conteúdo, a aula tradicional se restringe em torno da ginástica e do esporte, priorizando suas técnicas. Já a aula crítica amplia os conteúdos em jogos, ginástica, dança, luta e outros, possibilitando a apropriação e a criatividade. A avaliação na aula tradicional ocorre pela frequência, observação, participação e execução dos gestos técnicos como fim, já a aula crítica busca a produção do conhecimento visando à aproximação com objetivo.

5- A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA-PB- Uma análise dos documentos curriculares

A rede municipal de educação de João Pessoa-PB possui 100 escolas e atende cerca de 60 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As instituições de ensino estão divididas em 9 polos, cada polo concentram as escolas e os Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI de uma determinada região e bairros da cidade.

No tocante a educação infantil do município de João Pessoa-PB, essa etapa de ensino é organizada em Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses), Maternal (2 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). As vagas são ofertadas em períodos integrais e parciais nas instituições denominadas de CMEI e Pré-escola. Os espaços possuem a incumbência de mediar o processo de ensino e aprendizagem e fomentar o desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e afetivo das crianças (JOÃO PESSOA, 2023). Os CMEIS contam com equipe pedagógica de supervisor escolar, direção, professor polivalente, auxiliar de sala e cuidador para alunos que tenham algum tipo de deficiência. Como apoio, contam com merendeira, auxiliar de merendeira, porteiro e auxiliar de limpeza.

Os documentos curriculares regentes da educação infantil nos últimos 2 anos foram: As Diretrizes Pedagógica da Educação Infantil- DPEI e o Plano Continuum-PC. Os dois contextualizam o cenário, apontando os impactos promovidos pela pandemia da Covid 19, no qual revelou as fragilidades das políticas públicas no apoio às famílias mais carentes. No que concerne à educação, “as projeções são as de que levaremos anos para recuperar os prejuízos de aprendizagens de toda uma geração de estudantes” (JOÃO PESSOA, 2022, pág. 5). Outro destaque trazido pelo documento foi uma pesquisa elaborada pela União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) que constataram que as maiorias das redes municipais de ensino brasileiras utilizaram o ensino remoto durante a pandemia e que o tempo de estudo das crianças de baixa renda foi menor quando comparado às crianças de renda maior.

As diretrizes descrevem o cenário sócio-histórico-político do início dessa etapa de ensino no Brasil, citando alguns autores, documentos oficiais e leis que dialogam: com educação infantil e educação (diretrizes curriculares nacionais, Lei 12.726/2013 e LDB), Garantia de direitos das crianças (Estatuto da Criança e Adolescente e Constituição Federal de 1988)

Outro tema presente no documento é a compreensão do conceito de criança e infância, subsidiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) que apontam a criança como o centro das ações pedagógicas e do planejamento curricular. Segundo João Pessoa (2023) tanto o DCNEI como a BNCC estão ancorados na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e o DPEI orientou as concepções de crianças, infância e aprendizagem nessa perspectiva.

O documento cita alguns autores (SOUZA, 2016; REGO, 2012; VIGOTSKI, 2003) para dialogar com a concepção de criança:

A criança é concebida como um sujeito histórico, social e de direitos, o que está além da estrutura fisiológica necessária para entrar em contato com o mundo. É a partir das interações estabelecidas com o meio físico e social, através dos adultos, dos seus pares, brinquedos e objetos a sua volta, por exemplo, que são constituídos os modos de agir, pensar, sentir, conhecer etc. da criança (JOÃO PESSOA, 2023, pág. 9).

A concepção de criança e da intencionalidade das interações, respectivamente, corroboram com aspectos da PHcult apontados por Marsiglia (2011); Martins (2016) o contato da criança com a cultura presente no seu cotidiano e a sua apropriação é primordial para o desenvolvimento e só é realizado por intermédio da relação sujeito-objeto e com seus pares. Nesse sentido, o diálogo sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem decorre da mediação da ação com o outro.

Com relação às interações a serem realizadas junto com as crianças, o DPEI assevera que as mesmas devem ser mediadas na busca da formação dos processos psicológicos mais complexos (funções psíquicas superiores), como: atenção voluntária, memória, abstração e imaginação. Numa dinâmica dialética relacionada ao contexto sociocultural da criança.

Para o documento, o desenvolvimento da criança é:

um processo constante e permanente, atingindo níveis progressivos, a partir dos avanços e involuções, construindo novas formas de funcionar o psiquismo. Portanto, as crianças não se desenvolvem no mesmo ritmo e nem da mesma forma ao longo do seu desenvolvimento” (JOÃO PESSOA, 2023, pág. 10).

Neste sentido, observando os estágios de desenvolvimento da criança e as características de cada uma, a partir da teoria da atividade da PHcult, segundo (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50) “ é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas [...] em cada momento do desenvolvimento nos relacionamos com o mundo de um modo particular e irrepetível”. Dessa forma, podemos observar que em diferentes fases da vida do ser humano, existem as atividades que regem o seu desenvolvimento desde o recém-nascido ao adulto.

O DPEI cita as atividades-guia presente nas fases de: bebê (0- 1 ano) - comunicação emocional direta, crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) - objetual manipulatória e as crianças pequenas (4 a 5 anos) - brincadeiras de papéis sociais.

Marsiglia (2011) explica que a PHcult contribuiu para a análise dos estágios de desenvolvimento através das atividades-guia (atividades dominantes em cada

estágio), dando suporte na intervenção a ser elaborada nos diferentes estágios e grupos etários.

As atividades-guia são as atividades que elaborada no momento correto (estágios e grupos etários) podem levar a criança ao desenvolvimento e tem como características que, a partir dela, podem surgir outras atividades, os desenvolvimentos psíquicos (interpsíquicos e intrapsíquicos) são elaborados, e forma a personalidade do indivíduo. Outras características presentes é que se manifestam num âmbito das ações com pessoas e objetos, com pessoas destacam-se as atividades de cunho afetivo-emocional e com os objetos, a sua relação, significado e representações do contato com os mesmos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do bebê se dará no contato emocional com as pessoas e por meio deste elaborará sua relação social com o mundo. A dependência aos adultos se faz necessário, uma vez que, as atividades de manutenção da vida como alimentar-se, higienizar-se e outras não são elaboradas sozinhas. É através desse contato mais próximo com o adulto que a criança cria uma relação afetiva com o mundo e a principal atividade-guia é a comunicação emocional direta. No percurso dessa fase, é possível notar que *“aumenta a atenção da criança, aprende a manter a cabeça firme, ficar em pé conduzida por alguém, alimenta-se de forma mais variada e começa a engatinhar”* (MARSIGLIA, 2011, PÁG. 42).

Num determinado momento o bebê muda a sua relação com o brinquedo, que antes era uma intermediação entre ele e o adulto, agora ele se interessa pelo objeto brinquedo em si, surgindo assim a primeira crise do desenvolvimento psíquico. Isso acontece quando o mesmo completa 1 (um) ano de vida. A partir dessa idade até os 3 anos a atividade-guia será a objetual manipulatória, a criança cria uma certa independência na sua locomoção e procura satisfazer a sua curiosidade e desejos, nessa fase tem início a linguagem verbal e sua atividade principal é o objeto

Em sua atuação com os objetos, a criança experimenta o que ela pode fazer (examina, bate, joga, coloca na boca etc.) e com isso se percebe como sujeito separado do objeto (formação do sujeito da ação) e assimila como os indivíduos se relacionam e agem com as coisas, com o mundo dos objetos da cultura humana. (MARSIGLIA, 2011. Pág. 43)

Ao ter vivenciado o momento objetal manipulatório surge a crise dos 3 anos, que é o momento no qual a criança contesta todas as regras estabelecidas pelos adultos e busca realizar tudo sozinha. A passagem dessa fase para uma nova atividade-guia se dará pela *falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança conquistadas (no segundo período) e os objetivos e motivos de sua atividade* (Marsiglia, 2011, pág. 44). Esse novo momento caracterizado pela atividade de jogos de papéis acompanha a criança até os 6 anos de idade e a atividade do estágio anterior será ampliada:

Agora seus interesses incluem situações com as quais a criança não pode tomar parte autonomamente, como dirigir, fazer compras, administrar uma conta bancária, cozinhar etc., e vale lembrar que seu estágio anterior de desenvolvimento exigia independência. Ela agora percebe uma diferença entre: “eu quero” e “eu posso” (MARSIGLIA, 2011, PÁG. 45).

O jogo/brincadeira se faz presente sendo fundamental na forma da criança agir no mundo, conduzindo seu desenvolvimento psíquico. Brincar de imitar o que o adulto faz é a forma de assimilação do mundo concreto. Além de imitar as ações dos adultos, as crianças assimilam alguns valores e atitudes das relações durante o jogo protagonizado.

Em suas brincadeiras, as crianças assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, pois aprendem a levar em conta suas ações com as dos outros e se ajudar mutuamente, generalizando essas ações para situações reais (Marsiglia, 2011, pág. 47)

A partir da explanação acima das atividades-guias podemos inferir que é complexo o ciclo de desenvolvimento psíquico promovido pela atividade-guia ou dominante. É um processo que se alternam em períodos estáveis e de crise, sendo difícil apontar o início e o fim de cada momento. O que se pode prever são os pontos culminantes de cada fase. A compreensão destes momentos é primordial, pois esclarece a dinâmica e os aspectos do desenvolvimento, isto pode ser representado pelas neoformações, ou seja, as mudanças psíquicas e sociais que são produzidas pelas fases do desenvolvimento (estruturas de personalidade).

Essas novas formações/mudanças surgem da interação do ser humano com as situações sociais vividas e a partir delas são mobilizadas funções que ainda não

estão desenvolvidas, o embate entre situações vividas/estímulo social e as novas funções psíquicas da criança produzem novos comportamentos. “Por isso os períodos críticos são distintos para distintas crianças, e as variações dependem do caráter concreto em que se manifestam” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 54).

Nos períodos considerados de crise, se faz necessário investir na continuidade das ações evidenciando a situação social de desenvolvimento da criança, pois somente através dela serão produzidos outras neoformações e conseqüentemente novas crises. O período descrito é de rápida mudança e com isso dificulta o acompanhamento pedagógico. Para exemplificar cada fase, Elkonin definiu a periodização do desenvolvimento em: **Primeiro ano (2 meses a 1 ano) - crise pós-natal, Infância precoce (1 a 3 anos) - crise dos 3 anos, Idade Pré-escolar (3 a 7 anos) - crise dos 7 anos, Idade Escolar (8 a 12 anos)- crise dos 13 anos, Puberdade(14 a 18 anos) e crise dos 17 anos.**

Os períodos estão condicionados: a situação social de desenvolvimento, as transformações alcançadas, características culturais e de classe social. Sendo assim os períodos não são estanques e rígidos. Além disso, para entender melhor essa periodização, são esclarecidas três teses, a primeira tem como princípio a totalidade do processo de desenvolvimento, a segunda esclarece que as neoformações não são estáticas, invariáveis ou imóveis e a última visa analisar a influência das novas formações psíquica desenvolvidas nas crianças.

Portanto, se faz necessário a importância do adulto (professor) na mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, fazendo a escuta, observando os gestos e planejando com intencionalidade o trabalho pedagógico na educação infantil.

No tocante ao currículo, o documento apresenta a concepção de currículo e a proposta de instrumentos de sistematização do currículo adotada na rede municipal de ensino. O DPEI-JP traz o conceito de currículo do DCNEI (2009) que compreende o currículo como: “um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeira” (JOÃO PESSOA, 2023, pág. 13).

Esse currículo é fundamentado na construção das aprendizagens da criança, por meio das histórias e percursos de vida, compreendendo que a criança está num contexto que possui uma história e precisa ser a centralidade dos processos pedagógicos. Nesse sentido, o DPEI vê a pedagogia participativa como norte para o trabalho pedagógico, e entende o currículo no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e escolas através de projetos.

Com o olhar para criança como um ser humano que pensa e inserido num contexto histórico-cultural, a rede municipal vai trabalhar com a concepção de currículo aberto, tendo espaço para uma parte diversificada em cada unidade. Para articular as experiências e saberes da criança com os conhecimentos.

Além disso, o currículo, para ser efetivado, se faz necessário ter conhecimento de como as crianças interagem com o mundo, como pré-requisito para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para a elaboração do currículo aberto, as DPEI (2023, pág.16) apontam elementos a serem conferidos no cotidiano pedagógicos das unidades de educação infantil: *As experiências sociais que estamos passando no macro e no micro contexto; A possibilidade de autoria e a criatividade das(os) professoras(es) e das crianças; O reconhecimento da diversidade cultural e social, privilegiando as especificidades de cada criança e de cada turma; Privilégio dos processos de desenvolvimento e aprendizagem no planejamento das atividades pedagógicas intencionais; A valorização dos saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados; O direito da(do) professora/professor e da criança de construir ativamente e não apenas receber passivamente conhecimentos; O entendimento de que a matriz curricular é composta por uma parte comum a ser complementada por uma parte diversificada obrigatória.*

Segundo Saviani (2011, pág. 15) o currículo pode ser definido como o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola no espaço e tempo escolar”. O autor faz uma crítica com relação aos currículos das escolas, relatando que descaracterizam a função das mesmas, incluindo nos currículos, semanas e datas com alusão temáticas comemorativas, tais como: folclore, semana da mãe, pátria e outros. Essas atividades são ditas como secundárias e devem ser colocadas como não essenciais no trabalho pedagógico.

Além de aplicar o saber elaborado e de buscar as atividades nucleares, a escola, tem que viabilizar a forma como esse saber é transmitido e assimilado. Isso implica em sequenciar/dosar os conteúdos para que o indivíduo possa ter domínio do saber.

Como princípios basilares para organização do currículo, o documento aponta: a dimensão do cuidar e educar, eixos interações e brincadeiras, Princípios éticos, políticos e estéticos, direito de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências.

Segundo a BNCC, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar e Conhecer-se* e os Campos de experiências: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Tem como propósito, a partir da experiência concreta do cotidiano, que a criança aprenda tendo o protagonismo nas ações educativas.

O DPEI sinaliza as discordâncias teóricas na proposta curricular adotada pela rede e a BNCC e justifica com possibilidades de diálogos por meio de processo formativo:

Para o contexto atual na rede municipal de ensino de João Pessoa - PB, e ainda, para o contexto destas diretrizes, sinalizamos do ponto de vista curricular indicações da BNCC, além de tomarmos como referência local a proposta curricular do estado para Educação Infantil, embora se reconheça que há controvérsias teóricas no campo, que superam a organização curricular por campos de experiências para estruturar essa organização por área de conhecimento. Essa é uma discussão não descartada, mas que exige um debate mais profundo e a ser feito com os pares no âmbito do desenho de uma proposta curricular para o município, a ser em breve desencadeada sistematicamente, via processos de formação.

Para a sistematização do trabalho pedagógico, a rede municipal de João Pessoa-PB apresenta cinco instrumentos de registros que possibilitam o planejamento da ação educativa, são eles: o Plano anual, os Projetos bimestrais, a programação didática, o plano diário e a rotina são diferentes níveis do mesmo planejamento pedagógico.

O plano anual é entendido como a organização das vivências pedagógicas que permite projetar as experiências e selecionar os conhecimentos para potencializar o

desenvolvimento da criança. O projeto bimestral, segundo João Pessoa-PB (2023, pág.20)

Os projetos de trabalhos se configuram em uma organização curricular pois possibilita um diálogo a partir de uma inquietação, envolvendo o que sabemos, o que os outros sabem e o que queremos saber. É um processo que transita por contextos, pesquisas, hipóteses, articulação entre saberes e conhecimentos sistematizados na direção da construção de conhecimentos para o grupo que se propõe a desenvolver o trabalho com de projeto. Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução de problemas de pesquisa, envolvendo percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.

Além disso, o trabalho com projeto visa desenvolver temas que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças “num movimento de produção de sentido coletivo. A professora pode propor um tema que poderá estar relacionado ao campo da vida cotidiana, da literatura, das artes, das ciências, das inter-relações e de outros campos, promovendo experiências com as múltiplas linguagens” (JOAO PESSOA, 2023, pág. 20-21).

O documento aponta as temáticas centrais dos 4(quatro) bimestres, tendo a unidade de ensino a possibilidade de escolher o tema do projeto a partir das quatro opções, são elas: *Criança e exploração materiais e espaço; Criança, ciência, natureza e humanidade; Crianças e as culturas do mundo e Crianças, memórias e histórias.*

A partir da escolha, o projeto deverá conter: definição do problema, planejamento de trabalho, Coleta, organização e registro das informações e Avaliação e comunicação. O plano diário é o detalhamento do plano anual, ou seja, o plano de aula.

Para o Coletivo de Autores (1992) a estrutura do trabalho pedagógico no chão da escola possui três princípios: *o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar.* Os três têm a natureza de materializar a escolarização e a formação humana. O primeiro princípio corresponde às condições necessárias para assimilação e a transmissão do conhecimento escolar, ou seja, a sistematização e organização lógica do saber a ser ensinado. A apresentação desse saber na aula precisa de uma *organização escolar*, tanto em estrutura: sala de aula, auditório, quadras etc., como em tempos pedagógicos: quantidade de aulas, turnos, horários e

outros. A *normalização escolar* trata das normas e regras, registros, regimentos, estrutura hierárquica, sistema de avaliações e outros.

Como processo avaliativo, a rede municipal de ensino orienta os registros institucionais das aulas ministradas junto com as crianças. Esses registros devem ser de cunho descritivo e individual da criança seguindo um roteiro disponibilizado no documento. Além disso, devem ser realizados portfólios das crianças com fotos e atividades realizadas em cada bimestre.

Outro documento analisado foi PC que orientou: o reordenamento do currículo, as estratégias curricular e pedagógica, flexibilização curricular, progressão continuada e um novo arranjo no trato dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Bem como a revisão do tempo/espço pedagógico. Acrescido a isso, a Secretaria de Educação e Cultura- SEDEC de João Pessoa-PB elaborou e disponibilizou documentos norteadores de cunho pedagógico e curricular para as etapas e modalidades de ensino com intuito de orientar a organização do trabalho pedagógico nas atividades remotas e presenciais.

No tocante à Educação infantil, o currículo tem como referência os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a BNCC, que preconiza atender as especificidades das crianças conforme a sua realidade social e cultural.

Como princípios basilares para a reordenação curricular, a educação infantil vai alinhar a rotina pedagógica, a organização do tempo, periodicidade das ações e os recursos disponíveis, através das: interações e brincadeiras, a singularidade e subjetividade das crianças, os contextos socioculturais, a indivisibilidade do desenvolvimento infantil, a criança como construtora de seus conhecimentos, os direitos que a criança tem de conviver, conhecer-se, brincar, participar, explorar, expressar e os processos lúdicos.

Os processos avaliativos junto com as crianças devem ser processuais e sem a finalidade de retenção ou promoção conforme preconiza a LDB 9.394/ 96. A avaliação é realizada por meio de registro em instrumentos já citados anteriormente disponibilizado pela SEDEC.

O documento também aborda a transição da educação infantil para o ensino fundamental e assevera que demanda reflexões, pois os atendimentos remotos tiveram pouca adesão e somado a essa situação, as crianças que não tiveram nenhuma experiência na educação infantil. O documento cita algumas pesquisas de autores que abordam a transição da etapa de ensino como [...] “uma ruptura em relação às práticas pedagógicas e curriculares que considerem as especificidades das crianças e das referidas etapas” Nesse sentido, segundo João Pessoa (2022, Pág. 12)

Faz-se necessário que os(as) professores(as) do 1º ano considerem a reorganização curricular com base nos campos das experiências vivenciadas especialmente no Pré-escolar II, de modo a articular ações que garantam os direitos de aprendizagem. Para tanto, é preciso rever processos de aprendizagem desenvolvidos com as crianças do/no Pré-II e articular as habilidades correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental

Portanto, a SEDEC instituiu os anos de 2021/2022 como *continuum* de estudos que orientaram compilar em um único ano escolar a seleção de objetos de conhecimento e habilidades essenciais de dois anos. O conceito de *continuum*, segundo João Pessoa (2021, pág 8) significa “sem intervalos, nem interrupções”. Portanto, implica um processo de transição que, reverberado para o campo da educação, concerne à construção de modelos alternativos curriculares para garantir a continuidade pedagógica e o vínculo dos(as) estudantes com as instituições escolares”.

No tocante a disciplina de educação física da rede municipal de educação de João Pessoa-PB é regulamentada pela Resolução Nº 024/2012 do Conselho Municipal de Educação do Município de João Pessoa-PB, que preconiza a disciplina como um componente curricular obrigatório da educação básica e uma área de conhecimento do movimento humano, que tem como objetivo as diferentes formas de manifestação da cultura corporal (CME, 2012).

A educação física sendo componente curricular deve ser ministrada em todas as modalidades de ensino, incluída na matriz curricular e no Projeto Político Pedagógico da escola. Os professores cumprirão 30 horas semanais, divididas em 20 horas-aulas em sala de aula e 10 horas extraclasse, na execução de projetos na escola,

planejamento e formação continuada (CME, 2012). Os docentes terão como requisito mínimo a licenciatura em Educação Física para ministrar as aulas.

Nas etapas de ensino da educação infantil e no ensino fundamental I, as aulas serão integradas às atividades pedagógicas, tendo o tempo pedagógico de três sessões por semana. No fundamental II terá o mesmo tempo pedagógico das outras etapas, porém cada sessão terá 45 minutos no mesmo turno das outras disciplinas, sendo vetada a junção de turmas e a realização das sessões semanais das aulas no mesmo dia.

A resolução ainda destaca as questões facultativas e a dispensa das aulas de educação física, sendo facultada ao aluno nos casos citados na Lei nº 10.793/2003, que são: Os indivíduos que cumpra uma jornada de trabalho igual ou superior a 6 horas, que tenha maior que 30 anos, que estiver prestando serviço militar e que tenha prole. E a dispensa caso o estudante tenha uma morbidade/condição que o impeça de realizar exercício físico, o seu responsável deverá encaminhar para direção da escola, um requerimento de dispensa da atividade com o parecer médico. A dispensa sendo acatada, o aluno estará afastado de realizar exercício físico, mas não das aulas de educação física, pois a disciplina possui o caráter teórico-prático. Podemos verificar que tanto as questões facultativas, como a dispensa das aulas de educação física, denota que a disciplina tem como principal objetivo o desenvolvimento da aptidão física, o coletivo de autores (1992) traz essa discussão sobre o objetivo da educação física escolar e afirma que no confronto entre as perspectivas da cultura corporal e do desenvolvimento da aptidão física na educação física escolar, a última, na sua cerne, tem contribuído para a manutenção do status quo da sociedade, ou seja, na defesa de preceitos biologizantes para educar o homem para adaptação a filosofia liberal. O principal conteúdo dessa abordagem é o esporte de alto rendimento e a estrutura das aulas são sistematizadas exclusivamente por meio das técnicas de repetição de gestos técnicos com pouca contextualização histórica e crítica sobre a realidade.

Já a cultura corporal possui características que se contrapõe à perspectiva anterior descrita, pois o conhecimento a ser compartilhado com o educando versa sobre as representações do mundo produzidas pelo homem no decorrer da história através das práticas corporais, tais com: “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados

como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, pág.26)

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma etapa do ensino básico com especificidade e permeada de debates/diálogos com diferentes interesses e disputas, que versam desde a concepção de educação até a metodologia de ensino a ser tratada junto com as crianças. Esse campo de conhecimento mobiliza saberes de suma importância para compor a formação humana, pois é nessa etapa que se inicia à descoberta, dúvidas e interesses pela realidade.

A escola como um espaço de conhecimento e de formação, pode orientar o trabalho pedagógico com saberes que ofertem as crianças, a observação, atuação e a leitura da cultura presente na sociedade. O currículo é o instrumento teórico/prático da instituição que pode materializar os conhecimentos para que o educando consiga assimilar, refletir e criticar. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado o caminho a ser percorrido pelo aluno munido de estratégias, objetivos e ações para a formação humana.

Um plano curricular traz, ocultamente ou explicitamente, uma visão de formação, e de como a escola enquanto uma instituição responsável pela educação pode promover o desenvolvimento humano. Para isto, além do plano, há de se ter uma intenção pedagógica, ou seja, a transmissão, através dos métodos de ensino, dos conhecimentos socialmente produzidos.

Nesse caminho, pensando a escola como promotora de forma intencional da existência do ser humano, por meio da aquisição dos instrumentos que possibilite o acesso ao saber erudito e elaborado. Ao analisar DPEI do município de João Pessoa-PB através da literatura foi verificado que apontam elementos da PHC e da PHcult quando relata que a aprendizagem das crianças devem ser mediada pelos professores (as) e o processo pedagógico deve ser orientado pelo planejamento intencional das atividades nas aulas observando, especificamente: as atividades

guias, os processos de formação do psiquismo humano(funções psicológicas), o contexto sociocultural e o desenvolvimento infantil de cada etapa (bebê, crianças muito pequena e criança pequena) .

A concepção de currículo apresentada pelos documentos (DPEI e PC) se aproxima da PHC e da ACS quando assevera que na construção da proposta pedagógica e dos conteúdos a serem ministrados nas aulas, que a referência seja os patrimônios promovidos pela humanidade. E se afasta quando aponta o currículo aberto como possibilidade de intervenção, pois tanto PHC como a ACS, veem o currículo como parte essencial da escola e da formação humana, tendo como propósito fazer com que classe social desfavorecida pela relação de poder e pelo capital possa ter acesso ao saber científico e venha a se emancipar. A proposta de currículo aberto denota um percurso instável com possibilidade de mudança de objetivo para a formação integral humana.

A resolução que trata da disciplina de educação física no município se aproxima da ACS quando coloca como objeto de estudo a cultura corporal e afirma a importância da não haver a separação por gênero e da disciplina fazer parte da proposta pedagógica da escola, porém ainda presa nas amarras históricas da sua formação, permanece excluindo os alunos que atendem os requisitos presentes da Lei nº 10.793/2003.

No que concerne à disciplina de educação física na educação infantil no município, no ano de 2014, saiu o edital do concurso público para professores no qual constava que professores das disciplinas de artes, músicas e educação física poderiam ser alocados para as instituições da educação infantil. Após a nomeação no ano de 2015, alguns professores foram encaminhados para as unidades de educação infantil, e entre o ano da nomeação e o ano de 2019 constavam na equipe pedagógica dos CMEIS, atuando com turma desde o berçário até o pré-escolar. Atualmente, a atuação do professor de educação física na educação infantil está reservada as turmas de pré-escolar nas escolas que oferte essa etapa de ensino. Apesar da disciplina constar na educação infantil nas escolas e ter uma regulamentação que defini a sua forma de atuação, ainda não possui diretrizes curriculares específicas para o seu trato pedagógico junto com as crianças.

Diante do exposto, verificamos que os documentos da educação infantil do município de João Pessoa-PB possuem nexos e relações com PHC, PHcult e ACS em alguns aspectos citados anteriormente, porém nega o conhecimento da cultura corporal na series iniciais da educação infantil (berçário e crianças bem pequenos), pois o processo de assimilação/sequenciação e compreensão da cultural corporal poderia ser iniciado já na tenra idade na busca da identificação dos dados da realidade.

Assim como foi apontado pelo DPEI-JP como desafio, os debates e a formulação do currículo da educação infantil ser por áreas de conhecimento, que as mesmas possam orientar a sua intervenção juntos com as crianças nas contradições e relações entre todas as áreas que irão compor o currículo, ou seja, as áreas de conhecimentos não se tornariam uma ilha restrita no seu espaço, no qual as crianças a cada momento visitariam cada ilha para compreender a realidade. E que a educação física possa estar presente, pois possui estudos/pesquisas e intervenções pedagógicas nessa etapa de ensino. E que esses debates versem por meio das contribuições da cultura corporal e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista De Educação Física**, (supl.4), 53-60.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013

BRIZOLA, J; FANTIN, N. **Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura**. Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA, [S. l.], v. 3, n. 2, 2017. DOI:10.30681/relva.v3i2.1738. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 13 set. 2023.

BUSS-SIMÃO, M. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da EF”**. **Zero a Seis**, v. 7, n. 12, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1999

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Instrumentos e técnica da pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 17 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito: . Acesso em: 26 de set. 2021.

EIDT, N M; TULESKI, S C.A **Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação psíquica superiores**. In: PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: do nascimento à velhice/ Lígia Marcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci.(Org) Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 35-62.

GALVÃO, A C; LAVOURA, T N; MARTINS L M. **Pedagogia Histórico _Crítica: 40 anos de História**. In: FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 31-42. Referência: GALVÃO; LAVOURA; MARTINS (2019) Título original: Teoria pedagógica histórico-crítica Edição: 1º

GAMBOA, S. S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos Itajaí, v. 3. n. 3, p. 393-405, 2003.

GOELLNER, S. et al. **Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar**. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre a “rola bola” e a renovação pedagógica**. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S (Orgs.). Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB. 2023. 47p

_____. **Plano de Continuum Curricular: disposições curriculares, pedagógica e avaliativas**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2022.

LORENZINI, A. R., Melo, M. S. T. de., & Souza Júnior, M. **A aula crítico-superadora na Educação Física: fundamentos e princípios da lógica dialética**. Revista Brasileira De Ciências Do Esporte, 44, e011821. <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e011821> 2022

LORENZINI, A. R.; et.al. **Metodologia do ensino de educação física: gênese, desenvolvimento e atualidade na perspectiva crítico-superadora**. In: Luciana Pedrosa Marcassa; Admir Soares de Almeida Júnior; Carolina Picchetti Nascimento. (Org.). Ensino de educação física e formação humana. 1ed.Curitiba: Appris, 2021, v. 1, p. 115-140

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** / Ana Carolina Galvão Marsiglia. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea)

MARTINS, L. M. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; DIAS, M.G. **Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p.13-34.

MARTINS, R.L.R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

MELLO, A.S et al. **Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento**. Revista Kinesis, v.36 n.3, p. 15-27, set-dez. 2018.

MELO, F.D.A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C.N.Z. **Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da**

educação física: contribuições da teoria da atividade. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 7, n. 10, p. 117- -134, 2020.

OLIVEIRA, N. R. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. **Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades.** Revista Polyphonia, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 112–129, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70895. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70895>

SANTOS, R.R.S, et al. In: PASQUALINI, J.C; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados 1999. 103p (polêmicas do nosso tempo)

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias.** Motrivivência, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SOARES, A. F. **Os projetos de ensino e a Educação Física na educação infantil. Pensar a Prática** 5: 15-38, Jul./Jun. 2001-2002.

SOUZA JÚNIOR, M.B. M; MELO, M.S.T; SANTIAGO, M.E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar.** Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

TENÓRIO, K M R. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora.** 2017. 322 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró- reitoria de pós-graduação. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curso de Mestrado Profissional (ProEF), interinstitucional, em rede nacional.** SÃO PAULO, 2020. 9p.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ANEXOS

Anexo-A- Resolução que regulamenta a prática de educação física e desportos nas unidades escolares de João Pessoa-PB



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO: 024/2012

Regulamenta a Prática de Educação Física e dos Desportos nas Unidades Escolares do município de João Pessoa e dá outras providências.

Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 18, inciso XVI, do Decreto nº 1708, de 18 de julho de 1988 e tendo em vista o que dispõe a Lei 9.394/96 e a Lei nº 10.793/2003.

RESOLVE:

Artigo 1º - A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento do movimento humano que tem como foco diferentes formas de manifestação da cultura corporal, como: ginástica, jogos, esporte e outros.

Artigo 2º - A Educação Física Integrada à proposta de cada escola é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao estudante que se enquadre nas situações abaixo relacionadas e devidamente comprovadas conforme a Lei nº 10.793/2003.

- a. Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis horas);
- b. maior de trinta anos de idade;

- c. que estiver prestando serviço militar ou que, em situação similar, estiver obrigatório à prática da Educação Física;
- d. amparado pelo Decreto – Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- e. que tenha prole.

& 1º - O responsável pelo (a) estudante com impedimento para os exercícios físicos deverá encaminhar à Direção da Escola, mediante requerimento, pedido de dispensa dessa atividade, apresentando o atestado médico que será anexado à ficha individual do aluno.

& 2º - O impedimento do exercício físico não dispensa a presença do (a) estudante das aulas de Educação Física, uma vez que as mesmas têm caráter teórico-prático.

Artigo 3º - A Educação Física enquanto Componente Curricular:

I – Terá o caráter obrigatório, devendo estar incluída na Matriz Curricular e no Projeto Político Pedagógico da Escola, e será ministrada sem que haja separação por gênero;

II – Deverá ser ministrada em todas as Modalidades de Ensino, por professor/a habilitado/a de Licenciatura em Educação Física.

Artigo 4º - A Carga Horária dos/as professores/as de Educação Física será assim distribuída:

I – O regime de trabalho é de 30 horas aulas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas extraclasse para executar atividades de formação continuada, planejamento, atendimento a estudantes bem como aos pais ou responsáveis, além, de um maior envolvimento nas atividades e projetos pedagógicos da escola. (Lei Complementar nº 60/2010)

II- Os projetos pedagógicos na área de Educação Física deverão seguir o calendário da Unidade Escolar, compreendido entre o início e o término do ano letivo e anexado ao Projeto Político Pedagógico da escola, devendo obedecer aos seguintes critérios:

- a. as atividades extracurriculares dos projetos deverão ser ofertadas em qualquer turno, desde que não haja coincidência com os demais componentes curriculares e obedeçam aos horários de funcionamento da Unidade de Ensino;
- b. os projetos deverão ser apresentados à escola, no início do ano letivo, para apreciação da gestão escolar e posterior encaminhamento ao setor de Educação Física/SEDEC que analisará e emitirá parecer conclusivo;
- c. o (a) estudante participante de treinamento esportivo deverá apresentar atestado médico que está apto para esta prática;
- d. o(a) estudante participante de treinamento esportivo ou outras práticas corporais, não será dispensado das aulas regulares de Educação Física;

III – Na Educação Infantil e Fundamental I, as aulas serão integradas às atividades pedagógicas distribuídas em três sessões semanais.

IV – No Fundamental II as aulas de Educação Física serão realizadas em 03(três) sessões semanais com duração de 45(quarenta e cinco) minutos cada, no mesmo turno regular do estudante, não sendo permitida a junção de turmas e ou realizações de 03(três) sessões de aulas no mesmo dia.

V – A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos deverá ser realizada mediante apresentação de projetos voltados para atividades físicas como qualidade de vida.

VI – Na verificação da frequência e na avaliação dos estudantes, serão observados os mesmos parâmetros e critérios utilizados pelos demais componentes curriculares, conforme Resolução nº 020/2011 do CME.

Artigo 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

João Pessoa, 21 de agosto de 2012.

Maria Conceição da Silva – Presidenta

Gilberto Cruz de Araújo – Relator

Eliene Dias da Silva - conselheira

Maria Nazaré Machado de Araújo- Conselheira

Lúcia Elizabeth Ponce L. Mello- conselheira

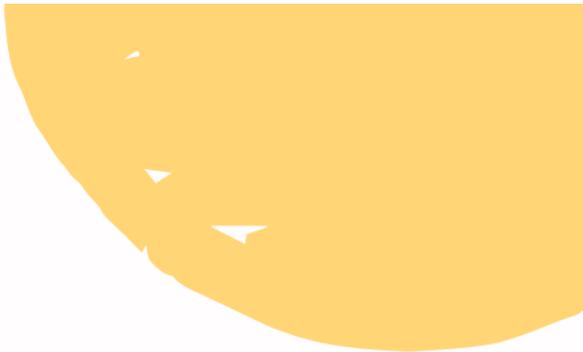
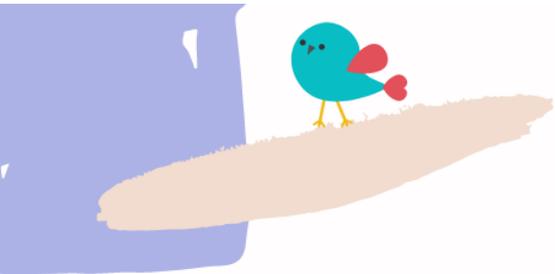
Telma Lúcia de S. Félix- conselheira

Betânia de Fátima F. Vital - Conselheira

Luciana dos Santos Braga - Conselheira

Anexo B- LISTAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ANALISADOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

EDUCAÇÃO INFANTIL



Janeiro 2022

Dados Institucionais



CÍCERO DE LUCENA FILHO

Prefeito

LEOPOLDO DE ARAÚJO BEZERRA DE CAVALCANTI

Vice-Prefeito

MARIA AMÉRICA ASSIS DE CASTRO

Secretária de Educação e Cultura

LUCIANA DIAS

Secretária Executiva

CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO

Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

Diretora do Departamento de Educação Infantil

MARIA AMÉLIA SILVA DA COSTA

Chefe de Divisão

ANA MARIA MENDES B. NUNES

Chefe de Divisão

Equipe Técnica

SIMONE DE FÁTIMA ALVES MENDES

LINDINALVA DE ALCÂNTARA CORREIA

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES

GILVÂNIA APARECIDA DO NASCIMENTO

IVANISE LIRA ALBUQUERQUE DOS SANTOS

DIVINA MARIA BARRETO DE ANDRADE

GERMANA CORREIA DE OLIVEIRA

Revisora

MARIA SONALY MACHADO DE LIMA

Projeto Gráfico

Equipe de Coordenação e Elaboração

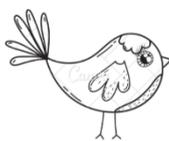
CLÉVIA SUYENE CUNHA DE CARVALHO
MARIA SONALY MACHADO DE LIMA
INDIRA CALDAS CUNHA DE OLIVEIRA
LINDINALVA DE ALCÂNTARA CORREIA
SIMONE DE FÁTIMA ALVES MENDES

Leitores Críticos

ANUNCIATA CLARA LYRA E LIMA
KIARIA CAVALCANTE DA SILVA
LAUDICÉIA RAMALHO DIONÍSIO
LAUDICEIA CAVALCANTI DA SILVA
LIA RAQUEL SAMPAIO LIMA SOUSA
SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	06
1	CONTEXTUALIZANDO A CONVERSA	07
1.1	Em que contexto histórico e social este documento está circunscrito?	07
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?	09
3	O QUE COMPREENDEMOS POR CRIANÇA E POR INFÂNCIA?.....	10
4	ELEMENTOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	13
4.1	Concepção norteadora de currículo	13
4.2	Em que organização curricular estamos pautados?	16
4.3	Instrumentos organizadores do currículo.....	18
4.3.1	Plano anual.....	19
4.3.2	Projeto pedagógico bimestral.....	21
4.3.3	Programação didática.....	24
4.3.4	Plano diário.....	26
4.3.5	Rotina.....	27
4.4	Processos avaliativos e seus registros.....	30
4.4.1	Orientações gerais para escrita do relatório descritivo da criança.....	31
4.4.2	Portifólio da criança.....	34
4.4.3	Registro no diário de classe.....	35
4.4.4	Registro do trabalho institucional: relatório bimestral das atividades pedagógicas.....	35
5	ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
6	CALENDÁRIO 2022.....	45
7	SUGESTÕES SITES.....	48
8	REFERÊNCIAS.....	49



Vida de educador... Vida de educando...

Maria Alice Proença, 2021

Re-escrever
Re-apropriar-se
Re-elaborar-se
Reconciliar-se
Reinvindicar
Reorientar-se
Reinventar
Reunir
Reconsiderar
Registrar
Re-educar-se
Re-avaliar-se
Re-criar-se
Resignificar-se
Corpo que re-nascer
Transformar-se

Refletir
Reorganizar
Repensar
Recomeçar
Reposicionar-se
Re-dimensionar-se
Retomar
Reler
Relacionar-se
Repercutir
Recordar
Relembrar
Remexer
Representar-se
Re-conhecer-se
Re-alimentar-se
Referir-se
Replanejar

Convite para ler... reler ... 

APRESENTAÇÃO

A responsabilidade de conduzir a Política Pública Educacional do Município de João Pessoa tem possibilitado a experiência de estabelecer várias frentes de diálogo. É no esforço de aproximação com o mundo real, que pulsa dentro das unidades de Educação Infantil, povoado por nossas crianças, com suas singularidades e modos próprios de se relacionar com o mundo, e na defesa de seus direitos fundamentais que vimos, com satisfação, tornar público o documento em pauta. A sistematização aqui realizada demarca esse diálogo com a Política da Educação Infantil e, assim, instauramos um intenso processo formativo de estudos, análises, reflexões na defesa do princípio da participação, que traz os profissionais para o protagonismo das discussões. O convite é adentrar, profundamente, em nossas ações, com intencionalidade, para que nos tornemos melhores profissionais e pessoas.

O documento que apresentamos é sempre o ponto de partida de uma conversa pedagógica que se ampliou, sobretudo, com as contribuições do movimento de ação-reflexão-ação, as quais emergiram em 2021. Partindo deste pressuposto, a versão 2022 foi ampliada, considerando as inquietações dos profissionais da Educação Infantil ao longo de nossa jornada.

Acrescentamos, ainda, que essas orientações têm como objetivo apontar um norte para que educadores(as) concebam e planejem, como protagonistas do ato de cuidar-educar, ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, com base nas especificidades de cada fase que caracteriza a infância de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Esperamos que a parceria já existente seja fortalecida, e que vocês continuem colaborando na construção dos documentos da Educação Infantil do município de João Pessoa.

Com carinho,
Departamento de Educação Infantil



1. CONTEXTUALIZANDO A CONVERSA

A Secretaria de Educação, através do Departamento de Educação Infantil – DEI, visa implementar políticas públicas de atendimento às crianças com idade de zero a cinco anos e 11 meses nas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino. O cuidar e educar é princípio que norteia a política de atendimento das crianças nessa faixa etária, que prevê a universalização, nos próximos quatro anos de governo, da oferta com qualidade do atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade e a aplicação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Assim, João Pessoa - PB quer se caracterizar como uma cidade que cuida e educa suas crianças. Para tanto, compreendemos que o ambiente pedagógico que caracteriza os Centros de Referência de Educação Infantil e as pré-escolas das unidades de ensino faz uma significativa diferença no desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e afetivo das crianças, desde que mediem processos de aprendizagens especificamente planejadas para os bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas.

Nesse sentido, elaboramos esse documento orientador para subsidiar o trabalho pedagógico da Educação Infantil realizado pela rede municipal de ensino de João Pessoa - PB. Exatamente por ser considerado um documento guia, estará sempre aberto ao diálogo vivo, pulsante, oriundo da realidade das unidades de ensino.

1.1 Em que contexto histórico e social este documento está circunscrito?

Desde o ano 2019, a humanidade foi acometida por um vírus chamado Coronavírus, causador da COVID-19 que, rapidamente, espalhou-se pelo mundo, tornando-se uma pandemia. Chegou ao Brasil no ano de 2020 e nos obrigou a viver em isolamento social, impactando todas as formas de relações, inclusive as relações pedagógicas próprias das escolas e centros de Educação Infantil.

Em João Pessoa – PB em setembro de 2021 retornamos com as crianças de 03 a 5 anos de forma presencial, considerando todas as medidas de biossegurança. Estamos buscando construir formas seguras, criativas e assertivas de continuidade das ações pedagógicas na Educação Infantil. Estamos repensando o tempo e o espaço do currículo, resignificando as demandas contínuas de cuidado com a saúde e a vida de todos, crianças, profissionais e família, ao mesmo tempo em que se garante os direitos de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, as orientações:

- Diretrizes Gerais da Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação - DEGEF
- Diretrizes Específicas do Departamento de Educação Infantil - DEI;
- Orientações para elaboração dos relatórios;
- Boletins pedagógicos;
- Reuniões;
- Acompanhamentos presenciais às unidades;
- Orientações individuais por telefone, *e-mail* institucional, grupos de *WhatsApp* e/ou presenciais no DEI;

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?

Durante muito tempo houve uma polarização entre assistência e educação, em que a creche seria para as crianças mais pobres, com a finalidade de cuidar em uma perspectiva voltada para o corpo; já pré-escola destinada para as crianças de uma situação social mais privilegiada, com o objetivo de educar, na perspectiva de promoção intelectual. Portanto, os atendimentos eram fragmentados e com investimentos públicos escassos. (DIDONET, 2014; BRASIL, 2009; KUHLMANN JR, 2005).

Foi com a Constituição de 1988 que a creche (instituição) passa a ser um direito da criança, ganhando um *status* de instituição educacional. Mas, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a LDB de 1996, que há uma regulamentação sobre a Educação Infantil – creches e pré-escolas –, inserindo-a na Educação Básica, como primeira etapa, incorporando a indissociabilidade do cuidar e do educar.

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças, independentemente de sua condição (social, gênero, origem etc.), sendo uma opção da família e dever do Estado. Sabemos que, com a mudança na legislação – Lei 12.796/2013 – há uma obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos de 4 e 5 anos e 11 meses. Neste sentido, a proteção integral às crianças deve ser assegurada por todos, visando atender às especificidades do desenvolvimento integral (psicológico, físico, intelectual e social), contribuindo para a construção e o exercício da cidadania plena.

A LDB de 1996 regulamenta a Educação Infantil para o atendimento em creches (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (4 e 5 anos e 11 meses), em espaços institucionais não-domésticos que constituem estabelecimentos públicos e privados. No município de João Pessoa - PB, a Educação Infantil é oferecida em:

Art. 4. I - Creches, Centro de Referência em Educação Infantil – CREI's ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

§ 1º As Instituições de educação infantil que mantêm atendimento a crianças de zero a três anos em Creches, CREI's ou entidades equivalentes e/ou de quatro a cinco anos em pré-escola terão denominação própria de acordo com as especificidades do atendimento (JOÃO PESSOA, 2010).

3. O QUE COMPREENDEMOS POR CRIANÇA E POR INFÂNCIA?



Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), um dos principais documentos orientadores da Educação Infantil, que subsidiou a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), está expresso, em seu artigo 4º, que a criança deve ser o centro do planejamento curricular das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e define que é preciso considerar que:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Partindo do pressuposto de que a criança é centro do planejamento curricular e a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, é importante sinalizar qual a concepção de criança, de desenvolvimento e aprendizagem subsidia esse documento.

Os documentos oficiais que regem a Educação Infantil (DCNEI/2009 e BNCC/2017), como vimos anteriormente, estão subsidiados em uma concepção de criança, infância, de aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 2018; SOUZA; PETRONI; ANDRADE, 2016; REGO, 2012), sendo essa, também, a concepção que sustenta essas Diretrizes.

A criança é concebida como um sujeito histórico, social e de direitos, o que está além da estrutura fisiológica necessária para entrar em contato com o mundo. É a partir das interações estabelecidas com o meio físico e social, através dos adultos, dos seus pares, brinquedos e objetos a sua volta, por exemplo, que são constituídos os modos de agir, pensar, sentir, conhecer etc. da criança (SOUZA, 2016; REGO, 2012; VIGOTSKI, 2003).

É nessas mediações, a partir da qualidade das interações, que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar, os quais são denominados por funções psicológicas superiores - funções tipicamente humanas, como a atenção voluntária, memória, abstração, imaginação, que têm em sua origem as bases orgânicas, mas tornam-se superiores, pelo intermédio de instrumentos e dos outros (VIGOTSKI, 2003; FACCI, 2004). Sendo assim, o desenvolvimento está relacionado ao contexto sociocultural em que a criança está inserida e “se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 2012, p.58).

Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo constante e permanente, atingindo níveis progressivos, a partir dos avanços e involuções, construindo novas formas de funcionar o

psiquismo. Portanto, as crianças não se desenvolvem no mesmo ritmo e nem da mesma forma ao longo do seu desenvolvimento:

a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade (VIGOTSKI, 2018, p.29-30).

Barbosa (2009) nos chama atenção para a utilização do termo “aluno” na Educação Infantil. Ela aponta que o mais apropriado seria criança, devido à concepção de sujeito interativo cuja participação entre criança-criança, criança-adulto é de fundamental importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na produção de culturas infantis.

Para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem através de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas. É mais do que evidente que essa visão de criança aluno torna-se inadequada na sociedade contemporânea (BARBOSA, 2009, p. 27).

Considerando essa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017) organiza as crianças por diferentes agrupamentos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos e 11 meses), organização essa já pensada por Barbosa (2009), por entender que existem especificidades que devem ser consideradas para o planejamento das atividades pedagógicas intencionais, considerando o desenvolvimento integral das crianças.

No município de João Pessoa - PB, os agrupamentos da Educação Infantil estão organizados em Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses), Maternal (2 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). Em linhas gerais, descrevemos a seguir o que é específico para cada agrupamento:

Bebês: 6 meses a 1 ano e 6 meses

“[...] os **bebês**, têm um crescimento muito rápido. De um ponto de vista orgânico, as crianças, nos primeiros anos de vida, realizam grandes conquistas, como a **aquisição da marcha e da linguagem**. Esse ritmo acelerado de aprendizagens, que geralmente é comum nas crianças (excetuando aquelas que apresentam algum transtorno de desenvolvimento, mas que podem, num ritmo mais lento, ou de modo diferenciado, alcançar tais capacidades) também apresenta diferenças que podem ser pessoais ou culturais.” (Barbosa, 2009, p.29-30, grifo nosso).

“Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois formarão as estruturas superiores do pensamento. Assim, o bebê se apropria dos modos humanos, em que o adulto é centro da atenção da criança. No decorrer do primeiro ano, os objetos passam a ser o centro, em que a criança explora e manipula livremente, chamada atividade objetual manipulatória. Neste sentido, “se estabelece o papel da educação infantil, que é de extrema relevância na interação da criança com o meio, promovendo seu desenvolvimento integral” (CHAVES, FRANCO, 2016, p.120).

Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses

“As **crianças bem pequenas** possuem grandes diferenças em relação às crianças maiores. A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua **dependência dos adultos** (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas **formas próprias de conhecer o mundo**”. (BARBOSA, 2009, p.30, grifo nosso).

Essa forma de conhecer o mundo está diretamente correlacionada com o processo de construção de significados e sentidos contidos nas características da função social do signo em que a criança se interessa pelos objetos e por sua compreensão social, ampliando, assim, seu vocabulário.

Crianças pequenas: 4 e 5 anos

“A idade pré-escolar, **as crianças pequenas**, é uma fase em que a atividade objetual manipulatória passa para um segundo plano e a **atividade de brincadeira de papéis sociais** torna-se a atividade principal, pois o mundo da criança extrapola os objetos e o interesse pelas relações sociais. Assim, a criança passa a ter interesse pelas atividades humanas, e como ela não tem a capacidade física procura atender suas necessidades através da brincadeira (LEONTIEV, 2001, p. 32, grifo nosso)”.

“Nessa fase é importante promover a linguagem, na perspectiva de não só a criança apropriar-se do signo verbal, mas, também, na elaboração de significados sociais que os vocábulos representam. Portanto, esse processo se dá com a criança comunica suas vivências, experiências, narra fatos cotidianos, explica suas ações” (LAZARETTI, 2016, p. 130).

Arelado às especificidades das crianças, as leis próprias das diferentes fases de cada faixa etária, aos diversos contextos de desenvolvimento que perpassam por circuitos de mudanças e transformações qualitativas com evoluções e involuções no desenvolvimento do psiquismo (VIGOTSKI, 2018), temos a categoria “infância”.

Infâncias refere-se a um conjunto de atribuições e direitos que configuram essa fase da vida, que vai sendo modificado no decorrer dos tempos e pelos diferentes contextos de desenvolvimento que propiciam diferentes formas de imersão das experiências, ou seja, uma “forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças” (BARBOSA, 2009, p. 22). Sarmiento (2003) aponta uma administração simbólica da infância: alimentação, formas de se vestir, frequentar lugares diferentes dos adultos, ofício da criança relacionado à escola, que também perpassa a legislação, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990). Portanto, temos diferentes infâncias, no plural.

Em 2021, o contexto de pandemia traz algumas demandas para Educação Infantil, e, especificamente, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As vivências das crianças em tempo de pandemia foram sendo construídas a partir da diversidade dos contextos sociais e culturais, que influenciam na constituição de infâncias.

Nessa perspectiva, Santos e Saraiva (2020, p.1179) corroboram sobre a importância de “entender como as crianças estão experienciando e elaborando esse processo de isolamento social”, uma vez que as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos e crianças-crianças produzem cultura. Portanto, a(o) professora/professor é uma/um importante mediadora/mediador nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento: escutando as crianças, estando atentas(os) ao tom de voz, gestos, olhares, planejando intencionalmente as atividades e considerando as especificidades do desenvolvimento infantil (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021).

Ressaltamos ainda a importância do papel do adulto na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, enfatizando a necessidade de, de forma intencional, ampliar o repertório de experiências das crianças em diferentes linguagens e culturas, a exemplo da cultura escrita.



4. ELEMENTOS PARA A SISTEMATIZAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Nesta luta ética pela liberdade e autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa.

(ARROYO, 2019)

4.1 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DE CURRÍCULO

São muitas as inquietações e incertezas desencadeadas a partir do cenário atual, entretanto, já aprendemos muito com este contexto e como podemos, dialogando com ele, criar nossas propostas curriculares balizadas com as concepções de currículo que acreditamos serem potencializados da Educação Infantil e seus sujeitos. Diante disso, apresentaremos as concepções de currículo e propostas de instrumentos de sistematização do mesmo.

O currículo é entendido como um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeira (BRASIL, 2009).

Em oposição a uma concepção de currículo como prescrição (GOODSON, 2007), perseguimos uma concepção fundamentada nas pistas do cotidiano, na construção de uma história de vida e de aprendizagem. Um currículo ancorado nos percursos de vida, entendendo que a aprendizagem das crianças pequenas está situada em um contexto que também tem história, uma visão articulada de conhecimento e sociedade (BARBOSA; HORN, 2008). Nessa perspectiva, consideramos os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente, cultura e documentação.

Assim, as práticas pedagógicas e seus desdobramentos precisam ser integradas aos princípios das pedagogias participativas. O trabalho pedagógico com projetos propicia um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia dos Centros de referências e das escolas nas interações e relações de afeto.

Toda proposta pedagógica ampara-se em uma concepção de currículo e em regulamentações curriculares postas em movimento em determinado contexto histórico. Portanto, essas diretrizes encontram respaldo legal em um conjunto de documentos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; PARAÍBA, 2018) que devem servir de referências para a elaboração de cada proposta pedagógica das respectivas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de João Pessoa - PB. Destacamos, a seguir, os elementos e as concepções de currículo presentes nesses documentos.

- **Lei de diretrizes e Bases**

LEI DE DIRETRIZES
E BASE NACIONAS

LDB
9.394/96

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (grifo nosso).

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

DIRETRIZES
CURRICULARES
NACIONAIS PARA
EDUCAÇÃO
INFANTIL

DCNEI
CNE/CEB nº 5/2009

“Currículo: Conjunto de práticas que buscam **articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos** que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (grifo nosso).

- **Base Nacional Comum Curricular**

BASE NACIONAL
COMUM
CURRICULAR

BNCC
CNE/CEB/2018

“(…) as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de **ampliar o universo**

de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, **atuando de maneira complementar à educação familiar** – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (grifo nosso).

- **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**

PROPOSTA
CURRICULAR DO
ESTADO DA
PARAÍBA AR

PCEPB
CNE/CEB/2018

Tomando a Educação Infantil como um dos momentos em que a criança começa a ampliar suas relações sociais, as interações e brincadeiras articulam sujeitos e ações e permitem à criança a construção e reconstrução de realidades nas ações que realiza. Os (As) professores(as) que atuam nas instituições

de Educação Infantil deverão organizar práticas que garantam **experiências significativas**, levando em consideração a **organização dos tempos e espaços**, a **construção dos materiais**, a definição das atividades pedagógicas, com práticas que garantam o **desenvolvimento pleno das crianças**” (grifo nosso).

Ao pensar o currículo na Educação Infantil, precisamos reafirmar que a criança é um ser pensante, é sujeito, que está inserida em um contexto, por isso, trabalhamos com um currículo aberto. Nele, temos o espaço para criar uma parte diversificada em cada unidade. Precisamos articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos, ampliando, assim, o universo de experiências, conhecimentos e habilidades.

Atuamos de maneira complementar à educação familiar e, hoje, mais do que nunca, estamos precisando fortalecer essa parceria, estreitando esses vínculos afetivos. As experiências precisam ser significativas para as crianças, para os familiares e para as(os) professoras(es).

É importante reafirmamos que a Educação Infantil é direito de todas as crianças, independentemente de sua condição: classe social, de grupos étnico-raciais, de gênero e de deficiências (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009). Sendo, assim, pensar em inclusão, perpassa a valorização da dimensão humana, em que os direitos fundamentais das crianças devem ser garantidos desde os primeiros anos de vida.

Para sua efetivação, o currículo deve considerar como as crianças interagem com o mundo a partir de “sua especificidade, deficiências e dos recursos que utilizam – como a corporeidade, a linguagem e a emoção” (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019, p.741), aspectos esses necessários para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Corroborando com esse pensamento,

Meirieu (1997) nos ajuda a pensar que na elaboração de documentos que orientam o trabalho com o conhecimento dentro de uma determinada realidade social, há de conjugar esforços para se fazer dialogar os pressupostos da igualdade e da diferença para que as pessoas se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizerem umas às outras. Já no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2006), trata-se do direito que cada ser humano tem de se sentir igual quando a diferença busca inferiorizá-lo, bem como o direito de ser diferente quando a igualdade tenta descaracterizá-lo. (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2019, p. 356)

As especificidades do trabalho com as crianças com deficiências serão aprofundadas em outros documentos a partir da articulação com o Departamento de Educação Especial/DEGEF.

Para a elaboração de um currículo aberto, orientamos a necessidade de atenção aos respectivos aspectos:

- As experiências sociais que estamos passando no macro e no micro contexto;
- A possibilidade de autoria e a criatividade das(os) professoras(es) e das crianças;
- O reconhecimento da diversidade cultural e social, privilegiando as especificidades de cada criança e de cada turma;
- Privilégio dos processos de desenvolvimento e aprendizagem no planejamento das atividades pedagógicas intencionais;
- A valorização dos saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados;
- O direito da(do) professora/professor e da criança de construir ativamente e não apenas receber passivamente conhecimentos;
- O entendimento de que a matriz curricular é composta por uma parte comum a ser complementada por uma parte diversificada obrigatória.

4.2. Em que organização curricular estamos pautados?

Na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerando a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, alguns princípios são balizares do currículo:

- Dimensão Cuidar e educar;
- Eixos interações e brincadeiras;
- Princípios éticos, políticos e estéticos;
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Campos de experiências;

Para o contexto atual na rede municipal de ensino de João Pessoa - PB, e ainda, para o contexto destas diretrizes, sinalizamos do ponto de vista curricular indicações da BNCC, além de tomarmos como referência local a proposta curricular do estado para Educação Infantil, embora se reconheça que há controvérsias teóricas no campo, que superam a organização curricular por campos de experiências para estruturar essa organização por área de conhecimento. Essa é uma

discussão não descartada, mas que exige um debate mais profundo e a ser feito com os pares no âmbito do desenho de uma proposta curricular para o município, a ser em breve desencadeada sistematicamente, via processos de formação.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos sistematizados.

A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. É necessário que todos as(os) professoras(es), gestoras(es) e especialistas tenham o conhecimento de todo esse documento e aprofundem seus estudos acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências.

Esquema para organização curricular



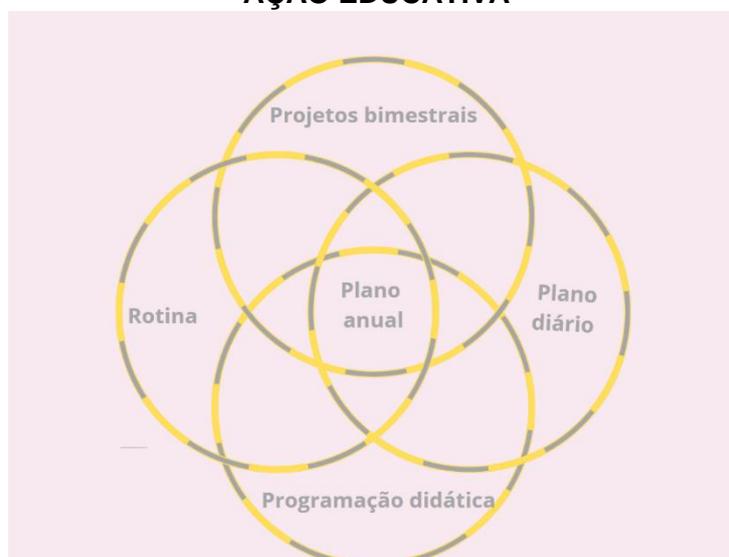
4.3 Instrumentos organizadores do currículo

A organização do trabalho pedagógico, dentro da concepção de currículo aqui apresentada, integra-se às perspectivas de singularidade, compondo movimentos educacionais que a engendram e se expressam na diversidade individual e sociocultural. Essa relação com as multiplicidades visa privilegiar a potencialidade criadora de cada ser humano, junto aos processos educativos que pulsam nos entremeios, no âmago das experiências, e não em resultados predeterminados. Este movimento coletivo sintetiza princípios, concepções de criança, infâncias, Educação Infantil, educador, espaço físico e metodologias, e se firmam nos Projetos Pedagógicos de cada Unidade de Educação Infantil. Barbosa (2009, p. 50) concebe currículo como:

construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura”, tendo como foco as crianças em suas relações. Assim: Um currículo emerge da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo (...) O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos.

A ideia de currículo aqui presente também pressupõe intencionalidade ao planejar os tempos cotidianos e os espaços internos e externos. Para tratar da sistematização do trabalho pedagógico no currículo, apresentaremos cinco instrumentos de registros que possibilitam o planejamento da ação educativa. Eles são complementares, dialogam com a prática e se retroalimentam dela; o plano anual, os projetos bimestrais, a programação didática, o plano diário e a rotina são diferentes níveis do mesmo planejamento pedagógico. Esses elementos, dispostos do macro para o micro, compõem a essência do fazer pedagógico. A seguir, abordaremos cada elemento brevemente, mas, na realidade, campos de estudos inteiros são dedicados a cada um.

SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURRÍCULO: PLANEJANDO A AÇÃO EDUCATIVA



4.3.1 PLANO ANUAL

O plano anual na Educação Infantil não é algo estático, linear, com começo, meio e fim, no sentido reto, e sim no sentido espiralado. Precisamos de certa estrutura para caminharmos com ela, indo voltando, passando e repassando diversas vezes pelos mesmos pontos, cavando a profundidade necessária de acordo com os tempos e modos de ser e fazer de cada grupo de crianças, envolvidos neste trajeto de construção de conhecimento. O currículo da unidade não se restringe ao plano anual, mas é um plano macro demarcando a direção que seguiremos. Reconhecemos que ele é um importante item de sistematização e organização que deve ser privilegiado por cada unidade.

O plano anual é organizado globalmente, considerando a experiência anterior da criança e o que ela ainda precisa aprender. Nesse plano estão previstas as experiências organizadas em torno da exploração de diferentes linguagens na construção dos objetos de conhecimento. (Oliveira, 2012, p. 394).

O plano anual é um instrumento que possibilita a organização das vivências pedagógicas, permitindo projetar experiências a partir de critérios qualitativos baseados nas especificidades das crianças, ou seja, o critério de organização deste plano anual não é a distribuição cronológica de atividades, e sim a **seleção de conhecimentos** que potencializam o desenvolvimento da criança. Portanto, é necessário que cada professora/professor, a partir dos contextos culturais, à luz da legislação e dos repertórios de práticas pedagógicas, possa delinear a base do plano anual de cada turma.

O Departamento cria uma sugestão de instrumento para auxiliar o(a) professor(a) a sistematizar o plano anual, com lastro nas leituras de Oliveira (2012), Libânio (1994) e nas análises dos relatórios bimestrais 2021 de cada unidade.

PLANO ANUAL			
TURMA:			ANO:
PROFESSORA/PROFESSOR:			
RAMIFICAÇÃO TEMÁTICA:			BIMESTRE:
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:			
Campos de experiências	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Desenvolvimento metodológico (vivências)	Recursos materiais

AVALIAÇÃO DO PROCESSO, MECANISMOS DE REGISTROS E COMPARTILHAMENTOS:			
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (do/da professor/professora):			

4.3.2 PROJETO PEDAGÓGICO BIMESTRAL

Projetar é travar uma conversa a partir de uma inquietação, envolvendo o que sabemos, o que os outros sabem e o que queremos saber. É um processo que envolve contextos, pesquisas, hipóteses, articulação entre saberes e conhecimentos sistematizados na direção da construção de conhecimentos para o grupo que se propõe a desenvolver a pedagogia de projeto. Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução de problemas de pesquisa, envolvendo percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA, 2008).

O trabalho com projeto é uma interessante forma de se desenvolver temas, que poderão nascer das experiências e dos interesses das crianças, num movimento de produção de sentido coletivo. A professora pode propor um tema que poderá estar relacionado ao campo da vida cotidiana, da literatura, das artes, das ciências, das inter-relações e de outros campos, promovendo experiências com as múltiplas linguagens.

Em 2021 trabalhamos com o tema gerador “Cidade que cuida, educa” nos manteremos com o mesmo tema e ramificações em 2022, pois essa é uma temática que possibilita inúmeros desdobramentos e possibilidades, acreditamos que passar por diversas vezes, em diferentes contextos, pelos mesmos campos temáticos possibilitam um aprofundamento e melhor apropriação dessas experiências e conhecimentos.

A proposta estrutura-se em quatro ramificações temáticas, em que cada uma delas é habitada por infinitos elementos de acordo com as articulações possíveis entre as temáticas propostas, a realidade local de cada grupo de cada unidade, considerando as especificidades das faixas etárias:

- Cuidando da minha história;
- Cuidando de João Pessoa;
- Cuidando do planeta;
- Cuidando do ser criança.

O ano letivo é composto por quatro bimestres. **Assim, cada unidade (CREI/ Escola) terá a possibilidade de escolher as ramificações temáticas, diante das quatro opções que apresentamos, seguindo a ordem que melhor se adequa a sua realidade. Neste momento, deve-se atentar para a seleção de conhecimentos que potencializam o desenvolvimento da criança.** Segue, abaixo, um esquema articulando o tema geral inicial, as ramificações e suas temáticas a possíveis derivações.



A partir da escolha da temática a ser trabalhada, será construído o projeto de cada unidade, seguindo o esquema proposto (BARBOSA, 2008; OLIVEIRA, 2012):

- Definição do problema;
- Planejamento do trabalho: mapeando percursos (metodologia);

- Coleta, organização e registro das informações;
- Avaliação e comunicação.

A seguir o roteiro sistematizado para orientar a construção dos projetos bimestrais de cada unidade.

Roteiro para elaboração do projeto bimestral:

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA</p> <p>JOÃO PESSOA PREFEITURA</p>
<p>Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação-DEGEF</p> <p>Departamento de Educação Infantil - DEI</p> 
<p>Título do projeto: O título escolhido deve se reportar ao objeto de estudo a ser realizado por toda a unidade e ao trabalho a ser realizado. Nesse sentido, necessita ser claro e objetivo.</p> <p>Exemplo de título: Entrelaçando caminhos – a formação do meu bairro e a minha história</p>
<p>Definição do problema: A definição do problema necessita ser realizada a partir do contexto dos fazeres pedagógicos suscitados nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Dessa forma, precisa abordar uma temática que corresponda aos interesses e às necessidades das crianças, correlacionada com as ramificações temáticas elaboradas nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil.</p>
<p>Planejamento do trabalho: mapeando percursos (metodologia): A metodologia diz respeito ao mapeamento de todo o percurso a ser realizado durante a execução do projeto. Para tanto, faz-se necessária a definição de um conjunto de ações bem pensadas e planejadas, possíveis de serem efetivadas, considerando o contexto de cada unidade.</p>
<p>Coleta, organização e registro das informações:</p> <p>- A coleta diz respeito à sondagem das temáticas e dos interesses de estudos das crianças, bem como à seleção dos materiais a serem utilizados durante o projeto.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Projeto: Entrelaçando caminhos – a formação do meu bairro e a minha história</p> <p>Coleta de dados: Entrevista com moradores, fotografias de espaços coletivos, história da origem do bairro; mapas das ruas; trazer um objeto encontrado no caminho entre a casa e a unidade; desenho do espaço mais significativo do bairro para a criança; poemas e músicas sobre bairro, casa, cidade, lugares...; representações em artes visuais que retratem elementos do cotidiano do bairro (casas, ruas, praças, brincadeiras), privilegiando a diversificação de instrumentos, linguagens e materiais pedagógicos.</p>

- **Organização e registro das informações** refere-se ao modo como as atividades realizadas serão constituídas, organizadas e/ou registradas seja por meio das vivências, oficinas, portfólios etc.

Avaliação e comunicação: A avaliação necessita ser a mais fidedigna possível, ressaltando as ações assertivas e as dificuldades para a execução do projeto; já a comunicação refere-se à forma como será exposto o percurso prático/metodológico, ou seja, as ações a serem desempenhadas durante a realização do projeto.

Orientação de formatação, de acordo com Orientações para a elaboração dos relatórios para a Educação Infantil: O projeto, contendo, no máximo, 10 laudas (inclusive as referências), deve ser composto com a fonte Times New Roman, tamanho 12, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas de 1,5, espaço 0 antes e depois; margens de 3 cm superior e inferior, e de 2 cm no verso direito e verso esquerdo, o arquivo deve ser formatado em PDF.

4.3.3 PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA

O projeto bimestral vem sendo materializado na unidade, a partir de diferentes estratégias pedagógicas elaboradas pelo(a) professor(a). Assim, a programação semanal é uma dessas estratégias. É importante construir uma programação semanal que privilegie a variedade e diversidade de interações, estruturando propostas individuais, coletivas, espontâneas e dirigidas habitando e explorando os diferentes espaços da unidade. Oliveira (2012, p. 402.) chama essa organização semanal de programação didática, uma "(...) unidade menor de planejamento que permita ao professor acomodar no tempo as atividades previstas para aquele período, equacionando, ainda, a urgência de demandas que surgem de maneira imprevista, as sugestões das crianças, além das atividades ligadas ao convívio social."

A partir da unidade maior de planejamento, que é o plano anual, elaboramos os demais níveis organizacionais de plano, a exemplo dos projetos bimestrais e a programação didática, que se constituem em modos de traduzir as orientações legais e teóricas do campo de estudo da Educação Infantil, demarcada nas escolhas que fazemos, envolvendo as articulações entre os tempos, espaços, as materialidades e interações da criança-criança e/ou adulto-criança nas unidades. Este é um roteiro da utilização dos espaços, das materialidades e possíveis interações realizadas nesses espaços/contextos.

Disponibilizaremos uma sugestão de ficha criado e sugerido por Oliveira (2012).

PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA 				
TURMA: _____		PROFESSOR(A): _____		
PERÍODO: _____		BIMESTRE: _____		
SEMANA ____ / ____ / ____				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
PROVIDÊNCIA PARA A SEMANA:				

OBS: Exemplo criado pelo Departamento de acordo com análise dos relatórios bimestrais 2021:

PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA 				
TURMA: _____		PROFESSOR(a): _____		
PERÍODO: _____		BIMESTRE: _____		
SEMANA ____ / ____ / ____				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Cantos de faz de conta na sala de referência	Brincadeiras cantadas no pátio	Jogos de mesa na sala de referência	Cantos de faz de conta na área externa	Jogos de mesa pátio
Lanche no refeitório	Lanche no refeitório	Lanche na área externa	Lanche no refeitório	Piquenique na área externa
Roda de conversa na área externa	Roda de conversa na sala de referência	Roda de conversa pátio	Roda de conversa na área externa	Roda de conversa na sala de referência
Desenho (proposta de sequência gráfica) no pátio 	Brinquedos voadores, sequência de atividades de exploração da natureza área externa	Brinquedos voadores, construção de um livro no cantinho da leitura/biblioteca	Brinquedos voadores, continuação construção de um livro no cantinho da leitura/biblioteca	Passeio pela unidade, observação e imaginação em exploração dos elementos da

				natureza na área externa
Rodas de contadores de histórias na brinquedoteca	Orientado: Jogo de bola no parque	Jogos, cabanas, brinquedos de areia no banco de areia/ solário.	Rodas de contadores de histórias na área externa	Banco de areia/ solário Jogos, cabanas, brinquedos de areia
Ateliê de modelagem no pátio	Desenho (proposta de sequência gráfica) na sala de referência	Desenho (proposta de sequência gráfica) no pátio.	Escuta e apreciação musical na sala de referência	Dança e apreciação musical no pátio
PROVIDÊNCIA PARA A SEMANA:				
Planejar as interações observando o cronograma de uso de espaços de toda a unidade. Agendamento do uso dos espaços, seleção e organização dos recursos materiais a serem usados em cada vivência, nos diferentes espaços. É importante listar os materiais que serão utilizados em cada propostas e separá-los com antecedência.				

4.3.4 PLANO DIÁRIO

O plano diário é um detalhamento do plano anual, articulado aos projetos bimestrais, materializados na programação didática, em diálogo com os desejos e necessidades das crianças, visto que as crianças são o centro do planejamento e o(a) professor(a) mediador(a) entre seus desejos e saberes, e os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Assim como acontece na rotina, a estrutura de funcionamento de cada unidade implica na estrutura do plano diário. Por esses motivos, apresentamos duas formas de registro diário a ser usado, de acordo com a realidade local.

Registro do plano diário para os CREI's e Escolas:



PLANO DIÁRIO
TEMA DO PROJETO:
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS:
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

VIVÊNCIAS MANHÃ:
VIVÊNCIAS TARDE:
RECURSOS:
REGISTROS COTIDIANOS:

Registro do plano diário para escola:

PLANO DIÁRIO
TEMA DO PROJETO:
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS:
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
VIVÊNCIAS:
RECURSOS:
REGISTROS COTIDIANOS:

4.3.5 ROTINA

Apoiados no plano anual, nos projetos bimestrais, na programação didática e no plano diário, entramos em contato com diferentes e complementares elementos que compõem o fio condutor da rotina de cada unidade. Segundo Barbosa (2006, p.40), a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. A rotina pode ser algo que oferece uma segurança para se mover rumo ao desenvolvimento individual e/ou coletivo das crianças e dos adultos envolvidos nas ações pedagógicas ou algo que aliena uma rotina “rotineira”. Ela demarca um tempo, espaço, sequência, modos de operar, o trabalho do adulto e da criança.

Orientações para a rotina nos CREI's e Escolas

Orientamos que cada unidade leve em consideração os elementos aqui expostos, buscando tecer um diálogo com as especificidades de cada local, sempre no sentido de garantir os direitos das crianças. Cada unidade deve construir sua rotina, com base nos tempos e espaços de cada instituição e de cada grupo de criança. Pensando na singularidade de cada instituição, apresentamos três roteiros de rotina, atendendo às necessidades que cada contexto estrutural de funcionamento pede, pois é sabido que os CREI's funcionam em tempo integral e as escolas em tempo parcial, e toda e qualquer variação impacta diretamente na rotina. É preciso atentar para esses elementos.

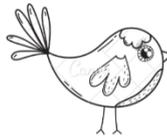
Roteiro base para a rotina Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	
Horário	Rotina
7:00	Recepção das crianças: Aferição da temperatura e higienização das mãos com álcool.
7:30	Troca de roupas, lavar as mãos com água e sabão.
8:00	Café da manhã
8:30	Escovação dos dentes
8:45	Vivências: interações e brincadeiras ao ar livre e banho de sol.
9:15	Lanche
9:45	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CREI com diversas linguagens e materiais.
10:15	Banho e troca de máscara.
11:00	Almoço
12:00	Escovação dos dentes
12:15	Repouso
13:30	Lanche
14:00	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CREI com diversas linguagens e materiais.
15:00	Banho, troca máscara, roupas e preparação para saída.
15:30	Jantar
16:00	Saída (aguardar a chegada dos familiares com músicas, cantigas em grupo ou contações de histórias).

Roteiro base para a rotina do CREI Pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Horário	Rotina
7:00	Recepção das crianças: Aferição da temperatura e higienização das mãos com álcool.
7:30	Troca de roupas, lavar as mãos com água e sabão.
8:00	Café da manhã
8:30	Escovação dos dentes
8:45	Vivência interações e brincadeiras nos diversos espaços do CREI.
9:15	Lanche e troca de máscara.
9:45	Vivências: interações e brincadeiras ao ar livre e banho de sol.
10:15	Banho e troca de máscara
11:00	Almoço
12:00	Escovação dos dentes
12:15	Repouso
13:30	Lanche
14:00	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CREI com diversas linguagens e materiais.
15:00	Banho, troca de máscara, roupas e preparação para saída.
15:30	Jantar
16:00	Saída (aguardar a chegada dos familiares com músicas, cantigas em grupo ou contações de histórias).

Roteiro base para a rotina da escola Pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses)	
Rotina	
Recepção das crianças: Aferição da temperatura e higienização das mãos com álcool.	
Acolhida	
Vivências: interações e brincadeiras livres e dirigidas ao ar livre articuladas aos projetos pedagógicos.	
Lanche	
Escovação dos dentes	
Troca de máscara.	
Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços da escola com diversas linguagens e materiais.	
Saída (aguardar a chegada dos familiares com músicas, cantigas em grupo ou contações de histórias).	
O horário de cada atividade é determinado de acordo com o turno e dinâmica de trabalho de cada turma na escola.	

Algumas considerações:

- Após definida e estruturada a rotina da unidade, afixá-la no quadro de avisos, para que todos tenham conhecimento da rotina.
- Indicamos, neste roteiro, uma troca mínima de máscara, ficando a critério de cada unidade avaliar outros momentos pertinentes ao longo da rotina, para a realização de mais trocas.
- Caso a escola tenha outros profissionais das áreas de educação física, artes e ensino religioso, integrar, de acordo com a realidade local, a rotina. É necessário lembrar que todos os trabalhos pedagógicos realizados na Educação Infantil devem ser desenvolvidos de acordo com as orientações do DEI, ou seja, devem ser articulados em projetos bimestrais, em consonância com a/o professora/professor de referência da turma.



4.4 Processos avaliativos e seus registros

Um dos aspectos fundamentais no trabalho pedagógico são as construções dos registros realizados pelos atores envolvidos. Esse processo vem sendo reconhecido pelo público da Educação como documentos pedagógicos, que se referem a um conjunto de registros dos fazeres de cada instituição, das(os) professoras(es) e das crianças realizados em diferentes suportes, apoiados em diferentes perspectivas teóricas (TOGNETTI, 2003).

Ao documentarmos o dia a dia dos CREI's e das Escolas com turmas de Educação Infantil, estamos, na verdade, registrando e construindo histórias que apresentam percursos coletivos, preservando singularidades de cada sujeito envolvido, esse é o real sentido da avaliação poder monitorar, mensurar e replanejar as intervenções pedagógicas a partir das pistas evidenciadas nos registros das interações e desenvolvimento das/com crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), na seção II, artigo 31, item um, determina que a avaliação deve ocorrer “mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Diante do exposto, orientamos procedimentos de registros da criança, da (do) professora/professor e o registro institucional:



4.4. 1 Orientações gerais para escrita do relatório descritivo da criança



Para a elaboração de um relatório de avaliação, que contemple o processo vivido por cada criança, insisto, é essencial o acompanhamento efetivo do professor por anotações e registros diários sobre o que se observa delas. O relatório final é a síntese, a reorganização de dados de um acompanhamento que inclui a ação pedagógica e a intervenção do professor durante todo o processo educativo. (HOFFMANN, 2012, p. 135)

Os relatórios individuais se configuram como narrativas que têm por objetivo expressar o caminho percorrido por cada criança, considerando-se as suas conquistas, os seus conflitos e as peculiaridades de cada uma. Os relatórios são uma descrição narrativa do que foi observado dia após dia, de como as crianças constroem seus saberes. Têm a função, portanto, de comunicar os processos vivenciados, destacados pelo olhar do/a professor/professora, de acordo as experiências, os campos de experiência e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, os relatórios podem ser considerados como “memória avaliativa” (HOFFMANN, 2012) do processo de desenvolvimento das crianças, revelando, também, as práticas do/a professor/a. Cabe, ainda, ressaltar que eles não se configuram como registros comportamentais ou de situações esporádicas, pois estas situações podem ser tratadas em outros momentos definidos pela/o professora/professor e pela equipe gestora da unidade.

O relatório deve ser organizado a partir dos registros cotidianos, das observações, das múltiplas interações das crianças, sendo um compilado realizado pelo/a professora/professor. Ao final de cada bimestre, a/o professora/professor deve recolher todos os seus registros escritos, fotográficos e/ ou vídeos referentes ao percurso de aprendizagem de cada criança, a fim de reunir informações necessárias para a elaboração do relatório individual.

Ao acolher todas as informações ao longo do bimestre, é preciso escolher o que vai destacar “(...) documentar significa escolher e explicar as cenas mais significativas do projeto.” (Galardini e Lozzelli. 2020, p.89); assim, ao escolher o que vamos destacar neste processo, construímos uma narrativa reflexiva do processo, evidenciando a história daquele grupo, ao passo que revelamos as relações estabelecidas por cada criança:

A reconstrução narrativa do que acontece entre as crianças e com as crianças – ou seja, com uma atenção aos processos interindividuais e intraindividuais – é uma das funções mais importantes do educador, pois assim se consolidam os significados compartilhados e enquadramento cultural e de regras onde os significados toma forma. (TOGNETTI, 2020, p.117)

Descobrir a potência nas interações cotidianas das crianças é um exercício importante para sairmos um pouco da espetacularização das ações pedagógicas que, por vezes, revelam mais a intervenção adulta organizada para demonstrar uma lógica de trabalho e/ou prestação de contas

para outro adulto; ver as crianças e seu desenvolvimento revelado através de suas atitudes, proposições, participações, ausências e presenças é a função real do relatório.

É nesse sentido que a criança é considerada o centro do planejamento, ou seja, ela é co-participante das práticas pedagógicas, fazendo parte desde a temática dos projetos, perpassando as estratégias utilizadas, assim como a síntese das aprendizagens. É nesse processo que se dá o acompanhamento das crianças, em que momento e quais tipos de intervenção são necessárias para potencializá-las.

Para tanto, todo esse processo precisa estar atrelado ao desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2018; MARTINS, ABRANTES E FACCI, 2016), ou seja, ao conhecimento das especificidades inerentes aos grupos etários. É uma relação dialética. Como bem aponta Vigotsky (2018), a instituição escolar é fundamental, uma vez que a aprendizagem promove desenvolvimento: são as atividades intencionalmente planejadas que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, Kramer (2014, p.24) nos alerta: “Participar, com responsabilidade, do processo de avaliação, favorece refletir sobre as práticas, tomar conhecimento íntimo e tomar consciência das intenções ou práticas existentes, e agir na direção da qualidade educativa para as crianças.”

Como organizar a estrutura e a escrita do Relatório Individual da Criança?

Roteiro:

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA</p> <p>JOÃO PESSOA PREFEITURA</p>
Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação-DEGEF Departamento de Educação Infantil - DEI
Introdução do relatório - Ao iniciar o relatório, apresente as potencialidades da criança, descrevendo suas evoluções e involuções, e demarcando seu processo de desenvolvimento.
Desenvolvimento do relatório - Narre as interações da criança: de que a criança participou, a que ela resistiu e o que ela propôs junto ao grupo, sua relação com objetos e espaços. Podem ser citados alguns exemplos mas apenas um deve ser aprofundado. É preciso fazer escolhas para conseguirmos focar e aprofundar o olhar.
Fechamento - Nesse momento é preciso evidenciar o desenvolvimento da criança, correlacionando-o à experiência narrada e aos campos de experiências, direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento ou aos outros conceitos do nosso campo de atuação. Isso de forma sucinta, simples e clara.
Observação: Sintetizar essas informações em uma lauda.

PARA ELABORAR O RELATÓRIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA, É PRECISO CONSIDERAR:

- As especificidades das crianças;
- As informações registradas no caderno de planejamento, as imagens, os vídeos, as atividades e os registros das crianças/ portfólio, que mostrem as ações nas variadas situações de aprendizagem, durante o bimestre;
- A participação, a interação, a colaboração, a autonomia, as preferências, as características, o relacionamento com os colegas, professores e demais funcionários da unidade;
- Vincular o Relatório à proposta pedagógica e ao projeto desenvolvido durante o bimestre;
- Descrever as interações da criança, de modo que, ao ler, o relatório possamos visualizar a criança, ou seja, não cabem palavras genéricas, e sim reveladoras da singularidade de cada criança.

REDIGINDO O RELATÓRIO...

- Levar em conta os destinatários (escola, família e criança);
- Utilizar a linguagem clara, simples, precisa e adequada ao público;
- Considerar o caráter oficial do documento (evitar rasuras e palavras pejorativas);
- Observar a ortografia, concordância e formatação;
- Nomear os pareceres;
- Evitar palavras diminutivas;
- Evitar palavras e expressões amplas, sem detalhamento;
- Utilizar verbos e expressões que indiquem processo;
- Evitar contradições;
- Evitar comparações;
- Ser coerente.

SUGESTÕES PARA INICIAR O RELATÓRIO

- Percebe o progresso de...
- Durante esse BIMESTRE em...
- Com base nos objetivos trabalhados no bimestre, foi possível constatar que a criança...
- Observando diariamente o desempenho da (nome da criança) ...
- Foi constatado que, neste bimestre, ...
- A partir das atividades trabalhadas, a criança demonstrou ...
- Com base nas observações individuais realizadas, foi possível constatar que a (nome da criança) identifica...

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA RELATÓRIO

RELATÓRIO DESCRITIVO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Nome da unidade de CREI ou Escola

Nome completo da criança:

Data de nascimento:

Nome do(a) professor(a):

Turma:

Período de avaliação:

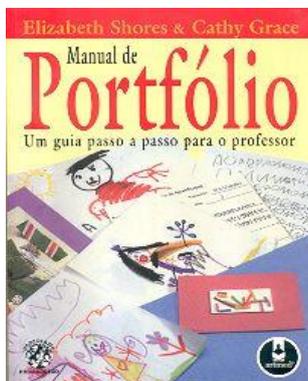
Espaço destinado para a escrita do relatório

Assinatura do professor(a)

Assinatura da especialista ou do(a) gestor(a)

4.4.2 Portfólio da criança

Para registro, além do relatório descritivo, também pode-se usar outros recursos, como gravação de áudio/vídeo, coletânea das produções das crianças ao longo do tempo e fotografias. Tudo isso pode ser organizado em um único instrumento, que se chama portfólio. Podendo ele ser físico e/ou digital. Mas, afinal, o que é portfólio?



Segundo Shores e Grace (2001, p. 13), o portfólio pode ser definido "como uma coletânea de itens que revela conforme o tempo passa os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança". O objetivo deste instrumento é publicar, dar voz e demonstrar o caminho percorrido pelas crianças, pelo grupo, pelo professor e pela unidade. A sua função é a construção da memória do percurso do trabalho desenvolvidos e a seleção de marcas que evidenciam o desenvolvimento mútuo, de maneira visual e concreta. Além disso, o portfólio encoraja o professor a iniciar, com a turma, projetos de trabalho cada vez mais elaborados e com a real participação das crianças. Não há dois portfólios iguais porque as crianças são diferentes, o desenvolvimento delas é marcado por momentos peculiares de desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, no portfólio da criança, a(o) professora/professor e a família também podem colaborar com observações e comentários para ter um panorama mais completo do momento vivenciado pela criança no ambiente dos CREI's e das escolas com turmas de Educação Infantil.

Pensar no processo de avaliação significa entendê-lo como algo mais amplo, que vai além do julgamento de resultados, algo que inclui, acolhe, compreende, verifica e (re)traça caminhos.

Assim, enxergamos o portfólio como meio de avaliar, aceitar e compreender o indivíduo na totalidade, com dificuldades e habilidades, que busca caminhos adequados e satisfatórios para ajudá-lo a se desenvolver. A proposta do portfólio nada mais é que avaliar a criança de forma singular, comprometida, registrando seu percurso.

Dicas para a organização e construção dos portfólios

1. Organizar a capa, contendo nome da criança, professor(a) e unidade, seja CREI ou Escola, data de nascimento, turma e ano. Sugerimos uma capa com essas informações e com produções ou foto da criança. Lembrem-se de que o instrumento dar visibilidade aos percursos das crianças.
2. Selecionar as propostas de atividades planejadas a partir dos projetos bimestrais que vão compor o portfólio;
3. Todas as propostas devem ser nomeadas, datadas e organizadas cronologicamente;
4. O(a) professor(a) poderá inserir registros descrevendo suas observações sobre a criança, utilize o verso da folha.
5. Decidir, junto à equipe pedagógica, com qual periodicidade será feita a mostra dos portfólios às famílias;

O registro no diário de classe

- As atividades pedagógicas devem ser registradas diariamente no diário de classe *on-line* ou físico, se for o caso; no preenchimento do diário de classe considerar o preenchimento: frequência.
- Todo processo de escrituração escolar, físico ou digital, deverá ser acompanhado pelas (os) supervisoras(es) e/ou orientadoras(es) educacionais.

OBS: no caso da ausência da caderneta on-line utilizar o instrumento de registro disponibilizado pelo DEI.

4.4.4 Registro do trabalho institucional: relatório bimestral das atividades pedagógicas das unidades

Roteiro para a elaboração do relatório do projeto bimestral:

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA</p>  <p>JOÃO PESSOA PREFEITURA</p>
<p style="text-align: center;">Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação-DEGEF Departamento de Educação Infantil - DEI</p>
<p>Identificação – Indicar o nome da instituição e equipe.</p>
<p>Introdução – Citar o título do projeto, o contexto em que ele foi criado, justificando sua relevância e os motivos que levaram a sua produção.</p>
<p>Desenvolvimento – Descrever, em um texto, como foram desenvolvidas as estratégias pedagógicas. Ao longo do relatório, dispor fotos com legendas (sendo, no máximo, 15), as quais devem ser parte do corpo do texto e não anexo, ilustrando, dessa forma, cada etapa do projeto.</p>
<p>Considerações – Proceder a uma avaliação em que constem as perspectivas e os desafios que surgiram ao longo da efetivação do projeto, bem como as ações assertivas e seus possíveis desdobramentos.</p>
<p>Observação: O relatório, de acordo com Orientações para sua elaboração deve conter, no máximo, 10 laudas (contando com as referências) e 15 fotos, texto com fonte Times New Roman, tamanho 12, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas de 1,5, espaço 0 antes e depois; margens de 3 cm superior e inferior, e 2 cm no verso direito e no verso esquerdo; o formato do arquivo deve ser em PDF.</p>
<p>Obs.: O prazo para a entrega dos relatórios bimestrais será de até 5 dias úteis após a finalização do projeto; a entrega será através do e-mail infantil@educa.joaopessoa.pb.gov.br.</p>

5. ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Departamento de Educação Infantil tem por finalidade desenvolver ações educativas de formação, monitoramento e acompanhamento do trabalho desenvolvido nas unidades - CREIs/Escolas com turmas de Educação Infantil. Tem como missão contribuir com uma Educação Infantil de qualidade com base na legislação, estudos e pesquisas na área de Educação Infantil, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento integral da criança para a construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. Para tanto, cada grupo de profissionais dos CREIs e Escolas com turmas de Educação Infantil desenvolve sua função com base nas seguintes atribuições:

Das(os) Professoras(es)

Ser professor/a nesse campo educacional requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade, além de concepção de infância e Educação Infantil consolidadas. Nesse contexto, enfatizamos a seguir algumas referências, como os documentos oficiais que regem sobre Educação Infantil: Constituição Federal (CF/1988); Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (LDB/1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009); Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/2017); Diretriz Normativa Municipal de João Pessoa - PB (DNMJP/2021), dentre outros documentos, bem como estudiosos/pesquisadores da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; ROUSSEAU, 2004; KRAMER, 2011; PIMENTA, 2019).

Com base nesses pressupostos, para o cumprimento das atribuições da(o) docente, faz-se necessário:

- Cumprir sua carga horária;
- Participar de reuniões, encontros de formação e eventos promovidos pela unidade e pelo Departamento de Educação Infantil ou DEGEF;
- Zelar pelo bom andamento da unidade e da sua turma;
- Responsabilizar-se por qualquer problema ocorrido na sala de atividades, salvo em sua ausência;

- Comunicar com antecedência em caso de falta;
- Criar estratégias, selecionar matérias e organizar junto com as crianças/famílias os portfólios;
- Organizar bimestralmente o painel evidenciando o projeto desenvolvido naquele período;
- Acompanhar as crianças em todas as atividades da unidade, orientando-as;
- Organizar os espaços da sala referência de forma desafiadora e harmoniosa, evitando a poluição visual;
- Deixar sua turma apenas quando for estritamente necessário;
- Elaborar o plano de curso em formato de projetos da turma, mantendo-o juntamente com o diário de classe;
- Construir os projetos pedagógicos e vivenciá-los de acordo com o plano de curso;
- Planejar as vivências de acordo com a realidade de sua turma de forma lúdica, criativa e prazerosa;
- Registrar as atividades diariamente;
- Avaliar a criança diariamente anotando suas observações, registrando o seu desenvolvimento;
- Manter o caderno de planejamento atualizado, com registros do ocorrido diariamente;
- Participar da elaboração ou implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento interno;
- Subsidiar com dados a elaboração dos relatórios bimestrais dos projetos;
- Elaborar os relatórios bimestrais individual da criança.

Das(os) Gestoras(es) escolares

O/a gestor/a tem um papel essencial no CREI ou na Escola, pois é referência para funcionários, familiares e crianças, bem como necessita desenvolver uma boa organização da unidade, capacidade em relações humanas e um excelente desempenho da sua função. São necessárias ações da gestão escolar partindo da área pedagógica e abrangendo as políticas públicas que garantam o acesso, permanência e qualidade na educação. Para tanto, enfatizamos os documentos oficiais que regem sobre Educação Infantil (CF/1988; LDB/1996; ECA/1990; LDB/1996; DCNEI/2010; BNCC/2017; CNE/2020); PME/2015-2025; DNMJP/ 2021), dentre outros documentos, bem como referências de teóricos renomados na área de Gestão Escolar, como Cananéa (2018) etc. Isso implica na adoção de medidas alinhadas: aos princípios de uma gestão democrática e participativa; aos aspectos legais que regem a Educação Infantil contemporânea; às normas, objetivos e diretrizes da SEDEC/DEGEF/DEI; à habilidades tais como liderança, confiança, espírito de equipe, maturidade, integridade, visibilidade, empatia, otimismo e paciência.

Ações gerais:

- Receber os visitantes, estagiários e novos funcionários apresentando-lhes as instalações, a equipe e as atividades desenvolvidas;
- Zelar pela manutenção de um bom clima de relações humanas dentro da unidade (profissionais, crianças e pais/responsáveis), visando uma educação que possibilite uma integração democrática e participativa entre ambos;
- Garantir o cumprimento do calendário letivo, o horário dos funcionários e rotina de trabalho estabelecido pelas normas básicas de funcionamento da instituição;
- Assegurar o tombamento e responsabilização pela guarda, conservação e manutenção dos móveis e equipamentos da unidade;
- Promover reuniões periódicas com todos os funcionários para discussão e avaliação do funcionamento da instituição;
- Adotar decisões de emergência, comunicando de imediato ao Departamento de Educação Infantil, bem como encaminhar as solicitações de equipamentos, consertos etc.

Ações pedagógicas:

- Promover reuniões periódicas e extraordinárias com os pais/responsáveis das crianças e profissionais;
- Desenvolver campanhas, programas e outras ações para conscientização da comunidade beneficiária, bem como de preservação e conservação da unidade;
- Coordenar a implementação da proposta pedagógica e sua operacionalização através de planejamentos, articulando-se com a equipe da SEDEC/DEI, quando necessário;
- Incentivar a utilização de materiais recicláveis na confecção de brinquedos e jogos para enriquecimento da proposta pedagógica;
- Estimular e apoiar projetos pedagógicos desenvolvidos pela equipe pedagógica, sugerindo modificações quando necessário;
- Organizar o tempo e os espaços da unidade;
- Ter uma visão global da instituição com foco na aprendizagem das crianças é um dos principais atributos de quem assume a direção de um CREI ou escola.

Ações administrativas:

- Orientar os(as) funcionários(os) sobre procedimentos de falta/atestado médico, na ausência por doença ou outros motivos relevantes, menor que cinco dias úteis consecutivos e, após esses dias de atestado, procurar a Junta Médica do Município;
- Orientar sua equipe sobre processo de transferência que implica em encaminhamento para o setor de Recursos Humanos (RH);
- Consultar o Estatuto do Servidor Municipal, quando na dúvida referente aos funcionários;
- Coordenar e orientar a comunidade escolar em todos os aspectos para a concretização dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da melhor forma possível, inclusive diante de necessidades emergenciais relacionadas ao contexto atual que vem passando a educação brasileira.

Ações no contexto atual (pandemia):

- Realizar reuniões *on-line* com sua equipe, sempre alertando sobre os cuidados de preservação da saúde;
- Orientar as famílias com reuniões para esclarecimentos em relação ao apoio às atividades pedagógicas propostas nesse tempo de isolamento social;
- Observar o *e-mail* institucional diariamente;
- Zelar pela boa administração da sua unidade, orientando os servidores de forma *on-line* e presencial quando possível, de acordo com os cuidados em relação à saúde, conforme orientações estabelecidas pelo Conselho Municipal de Saúde (CMS);
- Organizar e efetuar a distribuição de cestas básicas e kits de higiene.

Órgãos parceiros:

- Unidades de Saúde da Família (USF);
- Centros de Atendimento Individualizado (CAI);
- Conselhos Tutelares;
- FUNAD;
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social;
- CREAS – Centro de Referência Especial de Assistência Social;
- SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência;
- Corpo de Bombeiros;
- Polícia Militar.

Das(os) Supervisoras(es) escolares

A(o) supervisora/supervisor tem um papel de grande relevância pois, entre suas atribuições está o acompanhamento do trabalho docente e a mobilização dos profissionais da unidade para a construção de ações significativas nesse campo educacional. Embasam a sua atuação os documentos oficiais que tratam sobre Educação Infantil (CF/1988; LDB/1996; DCNEI/2009; BNCC/2017; DNMJP/2021, bem como algumas referências na área da Educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; FRANCO 2018; PIMENTA, 2019). Nesse sentido, essa(e) profissional atua num processo de atenção as seguintes ações:

- Trabalhar em comum acordo com a gestão da unidade;
- Comunicar com antecedência em caso de falta;
- Cumprir carga horária estabelecida legalmente;
- Participar de reuniões, encontros de formação e eventos promovidos pela unidade e pelo Departamento de Educação Infantil ou DEGEF;
- Zelar pela harmonização das relações humanas dentro da unidade, implantando ações voltadas para a cultura de paz;
- Colaborar orientando na construção e acompanhamento dos projetos pedagógicos, painéis e planejamentos;
- Zelar pelo bom andamento da unidade;
- Contribuir na formação continuada das(os) professoras(es), auxiliar de sala e berçarista atendendo às necessidades de estudos apresentadas no dia a dia institucional;
- Acompanhar os diários de classe, evitando transtornos posteriores, observando (os registros das atividades, diagnóstico e a frequência das crianças, entre outros aspectos);
- Ser parceiro, ajudando as(os) professoras(es), auxiliares de sala e berçaristas no desenvolvimento de suas atividades e, em especial, nas dificuldades;
- Elaborar o cronograma de reuniões pedagógicas quinzenais;
- Elaborar, a cada reunião de planejamento, uma ata em livro destinado a esse fim com as discussões e encaminhamentos;
- Junto com as(os) professoras(es), orientar e colaborar na organização dos portfólios das crianças;
- Elaborar os relatórios dos projetos bimestrais a partir da documentação pedagógicas das(os) professoras(es);
- Participar da elaboração ou implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Participar das reuniões de familiares;
- Trabalhar com toda a comunidade, buscando parcerias;
- Colaborar na construção dos documentos da Unidade junto ao conselho municipal;
- Elaborar e executar o Plano de Ação Anual e o Regimento Interno em conjunto com toda a comunidade escolar.

Das(os) Psicólogas(os) escolares

A(O) psicóloga(o) escolar está inserida(o) em uma realidade complexa, multideterminada e permeada de contradições. Portanto, é importante problematizar essa realidade, buscando possibilidades de atuação de caráter institucional, preventivo e relacional envolvendo toda a comunidade escolar. Nesse sentido, essa(e) profissional realiza suas ações voltadas à **mediação das relações, ao processo de aprendizagem e promoção do desenvolvimento** (MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARTINEZ, 2010).

Para tanto, enfatizamos a seguir algumas dessas práticas, tendo referências de importantes teóricos na área da Psicologia Escolar Educacional (MARINHO-ARAÚJO, 2014; ALEXANDRINO; BRAZ-AQUINO, 2018; COSTA; GUZZO, 2006), bem como orientações técnicas presentes no Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020; CFP, 2013). Logo, a(o) psicóloga(o) escolar tem como atribuições:

- Realizar mapeamento institucional: conhecer a realidade das unidades educativas; realizar análise documental; ler os registros das(os) professoras(es) e documentos por eles produzidos para uma melhor compreensão de sua prática;
- Assessorar o trabalho coletivo: auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao mediar as ações das(os) professoras(es) junto às crianças; atuar junto às(aos) professoras(es) com os conhecimentos específicos da Psicologia, possibilitando o planejamento das atividades intencionalmente pedagógica; acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido com as crianças, avaliando os procedimentos, e realizando os encaminhamentos necessários;
- Realizar escuta psicológica das vozes institucionais: conhecer as concepções de aprendizagem, desenvolvimento, educação infantil e a dinâmica institucional;
- Acompanhar, individualmente e coletivamente, o desenvolvimento da criança na unidade escolar;
- Participar da elaboração, avaliação e reformulação dos projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir dos conhecimentos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, para a promoção do desenvolvimento das crianças, considerando suas especificidades;
- Participar de elaboração de políticas públicas;
- Contribuir com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças;
- Propor e contribuir na formação continuada de professoras(es) e profissionais da educação que se realiza nas atividades coletivas de cada escola, na perspectiva de constante reflexão sobre as práticas docentes;
- E, especificamente no que se refere ao bom desenvolvimento dos trabalhos nas unidades educativas, o DEI orienta a comunicação com antecedência em caso de falta.

Das(os) Auxiliares de sala e berçaristas

As(os) auxiliares de sala e berçaristas estão à frente dos trabalhos diários na sala de aula, compondo o quadro de profissionais da Educação Infantil, considerando que toda ação com a criança é pedagógica, no âmbito do CREI ou da escola, portanto, suas ações vão desde auxiliar a(o) professora/professor nas atividades com as crianças ou mesmo substituí-la(lo) na sua ausência, sempre garantindo a segurança das crianças na unidade. Nesse sentido, essa(e) profissional realiza suas ações com base nos documentos oficiais que regem sobre Educação Infantil (PME, 2015-2025; ECA/1990; DCNEI/2009; BNCC/2017; DNMJP, 2021). Logo, a(o) auxiliar de sala e berçarista tem como atribuições:

- Auxiliar a(o) professora/professor nas atividades diárias;
- Substituir a(o) professora/professor em sua ausência, com atividades lúdicas;
- Receber afetivamente as crianças dentro de um ambiente acolhedor;
- Promover a adaptação das crianças que estão ingressando na Unidade;
- Realizar suas tarefas com respeito, compreensão e carinho;
- Colaborar com atividades lúdicas e dirigidas, que proporcionem o desenvolvimento integral da criança, visando potencializar aspectos corporais, afetivos, emocionais, estéticos e éticos na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis;
- Garantir a segurança das crianças na unidade;
- Proceder e orientar as crianças no que se refere à higiene pessoal atendendo à faixa etária de atuação;
- Deixar sua turma apenas quando for estritamente necessário;
- Auxiliar nas refeições, possibilitando às crianças o desenvolvimento de sua autonomia;
- Acompanhar as crianças durante as atividades livres no pátio;
- Prezar pela limpeza e organização do ambiente de trabalho;
- Manter relação de respeito com seus colegas de trabalho.

Das(os) Assistentes Sociais

As atribuições e competências das(os) Assistentes Sociais, sejam aquelas realizadas na educação ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Esses instrumentos afirmam a concepção de projeto ético-político profissional hegemônica no Serviço Social brasileiro, gestada desde o final dos anos 1970. Logo, a(o) Assistente Social tem como atribuições:

- Elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;
- Encaminhar providências e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;
- Orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;
- Realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;
- Participar da elaboração ou implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Participar das reuniões de familiares;
- Trabalhar com toda a comunidade, buscando parcerias;
- Colaborar na construção dos documentos da Unidade junto ao conselho municipal;
- Elaborar e executar o plano de ação anual e o regimento interno em conjunto com toda a comunidade escolar;
- Trabalhar em comum acordo com a gestão da unidade;
- Comunicar com antecedência em caso de falta;
- Cumprir carga horária estabelecida legalmente;
- Participar de reuniões, encontros de formação e eventos promovidos pela unidade e pelo Departamento de Educação Infantil ou DEGEF;
- Zelar pela harmonização das relações humanas dentro da unidade implantando ações voltadas para a cultura de paz.



6.CALENDÁRIO

Calendário Escolar

Educação Infantil - CREI



Aprovado pelo CME em reunião do Pleno, no dia 07/12/2021.

Janeiro

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Fevereiro

13 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

Março

21 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Abril

18 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Mai

22 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Junho

15 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Julho

20 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Agosto

22 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Setembro

21 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Outubro

17 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Novembro

20 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Dezembro

13 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

LEGENDAS

Feriado	Semana do Brincar
Recesso	Semana de Alimentação Saudável
Início do Bimestre	Semana do Bebê
Final do Bimestre	ECA na Escola
Planejamento da Colônia de Férias	Semana da Educação para a Vida
Colônia de Férias	Dia Nac. de Luta da Pessoa com Deficiência
Matrículas para Alunos Novatos	Literatura Popular na Pré-Infância
Semana da Consolidação das Matrículas	Congresso dos Professores
Planejamento	Sem. da Criança: Festival de Artes (Prin. Instância)
Início do Ano Letivo	Dia da Consciência Negra
Jornada de For. dos Educadores Municipais	Festejos Natalinos

1º Bimestre:	09/02	+	11/05	60 dias
2º Bimestre:	12/05	+	28/07	48 dias
3º Bimestre:	29/07	+	06/10	48 dias
4º Bimestre:	07/10	+	20/12	46 dias
TOTAL:				202 dias



Calendário Escolar

Educação Infantil



Aprovado pelo CME em reunião do Pleno, no dia 07/12/2021.

Janeiro

13 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Fevereiro

13 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

Março

21 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Abril

18 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Mai

22 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Junho

15 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Julho

20 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Agosto

22 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Setembro

21 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Outubro

17 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Novembro

20 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Dezembro

13 DIAS LETIVOS

D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

LEGENDAS

- | | |
|---|---|
| ☐ Feriado | 🎮 Semana do Brincar |
| ○ Recesso | 🍷 Semana de Alimentação Saudável |
| ▶ Início do Bimestre | 👶 Semana do Bebê (CREIs) |
| ◀ Final do Bimestre | 🏫 ECA na Escola |
| 🏠 Planejamento da Colônia de Férias (CREIs) | 🎓 Semana da Educação para a Vida |
| 🏖️ Colônia de Férias (CREIs) | 👤 Dia Nac. de Luta da Pessoa com Deficiência |
| ★ Matrículas para Alunos Novatos | 📖 Literatura Popular na Pré-Infância |
| ★ Semana da Consolidação das Matrículas | 👥 Congresso dos Professores |
| ★ Planejamento | 🎨 Sem. da Criança: Festival de Artes (Pré-infância) |
| ★ Início do Ano Letivo | 🖤 Dia da Consciência Negra |
| ★ Jornada de For. dos Educadores Municipais | 🎄 Festejos Natalinos |

1º Bimestre:	09/02	+	11/05	60 dias
2º Bimestre:	12/05	+	28/07	48 dias
3º Bimestre:	29/07	+	06/10	48 dias
4º Bimestre:	07/10	+	20/12	46 dias
TOTAL:				202 dias



Cronograma

Ano Letivo 2022

1° Bimestre - 09/02 a 11/05 (60 dias)

2° Bimestre - 12/05 a 28/07 (48 dias)

3° Bimestre - 29/07 a 06/10 (48 dias)

4° Bimestre - 07/10 a 20/12 (46 dias)



Obs.: O prazo para a entrega dos relatórios bimestrais será de até 5 dias úteis após a finalização do projeto; a entrega será via *on-line* através do e-mail infantil@educa.joaopessoa.pb.gov.br.



7. ALGUNS SITES PARA CONSULTA:

Experiências pedagógicas

https://drive.google.com/file/d/1Bn_DCZvjbm1bLcRUXFFMy7uOtS9pvnFo/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/1ugHooBvccBsy-GcCFK_I1to27OoOHTGg/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/12Nca6SfQVIDN6ZBcOpY2YEb06Dp3sEvE/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1TzXBE0O2BIMR1VUyZUM224RveNuNuFdfX/view?usp=sharing>
https://drive.google.com/file/d/1SU6iiq5v_NYY9dKxW805UXIG4IFy4pp7/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/1Ra-MtG1AuEmOqbwWaqXWKF1Sv1x9sknE/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1SS1AzJfR5QRJmqQHT3Q0C4GwYF2ys0-K/view?usp=sharing>
https://drive.google.com/file/d/1IDYDViIf0X_OHbfg8bYep0GZqx-XKq3Y/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/1U9h4T1Y8hcD7_-zeKByuE2nlbb6EF1-w/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/1SimMew9xgIVfkzvZSCnhSa7h7Rw88u0m/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1SimMew9xgIVfkzvZSCnhSa7h7Rw88u0m/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1RI1fbOrxMLilw4Kw3Q4vEkYSRSjJq8IQ/view?usp=sharing>

Livros técnicos

https://drive.google.com/file/d/1QgU8_z52T2IIBc_41hjQw8XnQ8bQVFs1/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/1MTVvdUqFKyFqsQuTvd5ki5bWFmvRMmml/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1LWCKx5INuzf5wJjJ-70m8b4hxAOzeFq6/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/15dGMeVgTlbG613BNGWDE9rIOudkNDTMR/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/19bIUxggpwHvVwiPcy-WmBS7eN-dCIXGD/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/1MGESDyEtJfDhCiaECDpUEYDCIvUPV78N/view?usp=sharing>
<https://drive.google.com/file/d/11bmxdj6RXsijJH0MsovNNTwSxvVIT8E/view?usp=sharing>



8. REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, V. da C.; BRAZ AQUINO, F. de S. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 85 - 99, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13756>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS 2009.

BARBOSA & HORN, Projetos pedagógicos na educação infantil. 2008

BORTOLANZA, A. M.; FREIRE, R. T. J. Educação Literária e formação de leitores na escola. *In*: MARTINS, R. A. F. **Literatura e vida social**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 abr. 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

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

CANANÉA, Fernando Abath (org.). **Educação: território do sensível**. João Pessoa: Imprell, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **A(o) psicóloga(o) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica**: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. CFP/CFSS. 1 ed. Brasília: CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP. **Referências técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFSS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Série trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: DF, 2013.

COSTA, A. S. da; GUZZO, R. S. L. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Escritos educ.**, Ibité, v. 5, n. 1, p. 05-12, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2021.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. de A. A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p.147-174, jan./jan. 2021.

DIDONET, V. A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 007. *In*: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 144-170.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro(org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2018.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições.** Goiânia: Cegraf, 2007.

JOÃO PESSOA. **Resolução Sec, nº 9**, de 18 de maio de 2010. Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB: Conselho Municipal de Educação, 2010.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Normativa Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA - 2021.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

KRAMER, S. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interacções*, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6345>

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.51-65.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.)

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-147.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In:* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8 ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Editora Cortez. 1994

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e políticas da atuação em Psicologia Escolar. *In:* GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar:** desafios e bastidores da escola pública. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 153-176.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, [s.l.], v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730–745, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em: 4 abr. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação Infantil. Fundamentos e Métodos. São Paulo, SP. Cortez, 2008.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: - Secretaria de Estado da. Educação – SEE, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Cursos de Pedagogia:** inovações na formação de professores polivalentes. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RAMALHO, B. Leite; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky:** Uma perspectiva Histórico-Cultural. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2004.

SANTOS, S. E. dos; SARAIVA, M. R. de O. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.1177-1187, dez./dez., 2020.

SARMENTO, S. M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2003.

SHORES, E. F; GRACE, C. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, V. L. T. de Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. de. (Orgs.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Loyola, 2016. p. 11-28.

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

TOGNETTI, G. **Creare esperienze insieme ai bambini**: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2003.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. DE F.; RAMOS, I. DE O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 6 nov. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed.. Organização [e tradução] Z. Prestes, E. Tunes; tradução C. da C. G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



Plano de

CONTINUUM CURRICULAR

Disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA





Cícero de Lucena Filho
Prefeito

Leopoldo de Araújo Bezerra de Cavalcanti
Vice-Prefeito

Maria América Assis de Castro
Secretária de Educação e Cultura

Luciana Ataíde Dias Santiago
Secretária Executiva de Educação e Cultura

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

Maria Sonaly Machado de Lima
Chefe de Departamento de Educação Infantil

Cláudia Costa Duarte
Chefe de Departamento de Ensino Fundamental

Neomísia Pires Souto
Chefe do Departamento de Gestão

Alcilene da Costa Andrade
Chefe do Departamento de Programas Especiais

Nilcione Maciel Lacerda Batista
Chefe do Departamento de Escola de Formação

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Profa. Ma. Cláudia Costa Duarte
Profa. Dra. Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Profa. Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos
Profa. Ma. Maria Oliveira de Moraes
Profa. Ma. Maria José Cândido Barbosa
Profa. Esp. Maria do Socorro Arruda Diniz Pires
Profa. Dra. Maria Sonaly Machado de Lima
Profa. Ma. Mayam de Andrade Bezerra
Profa. Dra. Patrícia Guedes Corrêa Gondim
Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira

Revisão Textual
Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Francisco

Diagramação e designer
Profa. Ma. Priscila Dias

LEITORES CRÍTICOS

Professores(as) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB

Profa. Ma. Ana Paula Pereira de Araújo Roque (Pedagoga)

Profa. Esp. Fabrízia Farias Couras (Pedagoga)

Profa. Dra. Francisca Jocineide da Costa e Silva (Pedagoga)

Profa. Esp. Mariana Virgínia Goes dos Santos (Pedagoga)

Profa. Ma. Maria Zuleide Abrantes Soares (Pedagoga e Psicóloga)

Profa. Esp. Yasmin Rodrigues da Rocha (Pedagoga)

Prof. Esp. Anselmo de Farias Silva (Matemática)

Profa. Ma. Amanda Caline da Silva Omar (Arte)

Profa. Ma. Daniele Andrade de Carvalho (Ciências)

Prof. Me. Everaldo Virgínio Martins Junior (Geografia)

Prof. Esp. Gessinaldo da Silva Borba (Matemática)

Profa. Ma. Jacilene Rodrigues Cardoso (Língua Inglesa)

Prof. Me. João Ricardo Joventino de Souza (Geografia)

Prof. Me. José Maurício de Figueiredo Junior (Educação Física)

Profa. Ma. Keliene Christina da Silva (História)

Profa. Ma. Késia Viviane da Mota (Língua Portuguesa)

Profa. Ma. Luizelene Moreira de Sousa (História)

Profa. Dra. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão (Língua Portuguesa)

SUMÁRIO

1	CONTEXTO	5
2	VAMOS ENTENDER O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR	8
3	<i>CONTINUUM</i> CURRICULAR: Caminhos Necessários	9
4	O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
5	O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL	13
6	O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.	14
7	O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
8	O <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR, CAMINHOS AVALIATIVOS E DIRECIONAMENTOS PARA O BIÊNIO 2021/2022.....	19
9	REORDENAMENTO CURRICULAR: Matrizes de Referência 2021/2022	24
10	OPERACIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO <i>CONTINUUM</i> CURRICULAR: o papel das Tecnologias Educacionais.....	26
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	28

1 | Contexto

Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. (MOREIRA, 2008, p.5)

A pandemia trouxe um conjunto de impactos para a vida social, econômica, política e cultural em todo o mundo. Em países como o Brasil, as consequências para essas diferentes dimensões na vida social são gravíssimas, haja vista as fragilidades de políticas públicas consistentes para apoiar, sobretudo, a população mais carente. No campo da educação, as projeções são as de que levaremos anos para recuperar os prejuízos de aprendizagens de toda uma geração de estudantes.

Estudos realizados por instituições como a União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (UNDIME), o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) apresentam dados preocupantes sobre a realidade educacional no biênio 2020/2021. Tais pesquisas apontam que 92% das redes municipais se valeram do ensino remoto e apenas 8% adotaram o ensino híbrido. Quanto ao ensino remoto, se comprova que há predominância do uso de material impresso (em 95,3% das instituições escolares das redes municipais). No que se refere ao tempo médio de estudo, observa-se que estudantes de baixa renda atingiram o tempo de 2,03 horas por dia, enquanto que os de maior renda dedicaram mais tempo de estudo, 3,33 horas. Em ambos os casos, houve um decréscimo do tempo previsto na legislação educacional (BRASIL 2021a).

Recuperar a aprendizagem dos(as) estudantes e restabelecer sua saúde emocional e a de seus(suas) professores(as) constitui um dos maiores desafios das redes de ensino para os anos vindouros. Apesar dos esforços de docentes e demais profissionais da educação nestes dois anos de pandemia, não se pode negar que dificuldades de diferentes ordens existiram, e ainda persistem, em graus diferenciados, dependendo do contexto escolar.

Nesse sentido, a legislação educacional oriunda do contexto pandêmico tem sinalizado um **reordenamento curricular**, e isso implica um novo **arranjo no trato dos objetos de conhecimentos e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Também pressupõe uma **nova dinâmica de tempo/espaço peda**

gógico, além da necessidade de revisar procedimentos metodológicos para uma sala de aula que não é a mesma no pós-pandemia.

Quadro 1 - Marcos Regulatórios

MARCOS REGULATÓRIOS	
Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Estado de Calamidade Pública
Parecer CNE nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.	Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020.	Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia
Lei Federal nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020.	Estabelecimento de normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.
Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020.	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais, a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020.	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CME nº 2/2020 de 1 de dezembro de 2020.	Estabelecimento de normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do Sistema Municipal de Educação de João Pessoa frente ao Regime Especial de Ensino, em atendimento à Lei nº 14.040/2020, enquanto permanecerem as medidas de prevenção à COVID- 19.
Resolução CNE/CP nº 2/2020, de 10 de dezembro de 2020.	Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020.



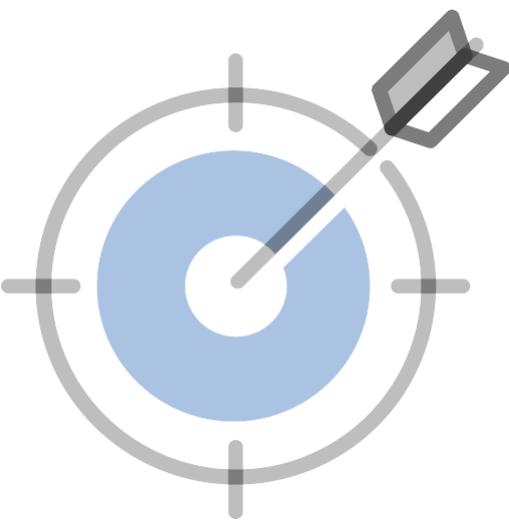
Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021.	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2/2021, de 5 de agosto de 2021.	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: SEDEC/DEGEF

Nos marcos regulatórios, conforme Quadro 1, observa-se uma preocupação legítima quanto à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, com o objetivo de que, face à excepcionalidade da pandemia, nenhum estudante fosse penalizado por retenção escolar no ano de 2020, em decorrência das circunstâncias adversas responsáveis por afetar a sua trajetória escolar, inclusive no pós-pandemia. Nesse intento, os Pareceres 11/2020 e 19/2020 do CNE orientam os sistemas e as redes de ensino para a adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar. Tais orientações mobilizaram as redes em prol de organizações pedagógicas e curriculares direcionadas às perspectivas de atenuar os impactos na aprendizagem dos(as) estudantes.

Com relação ao exposto, a legislação anuncia que:

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020c, p.7).



2 | Vamos entender o *Continuum* Curricular



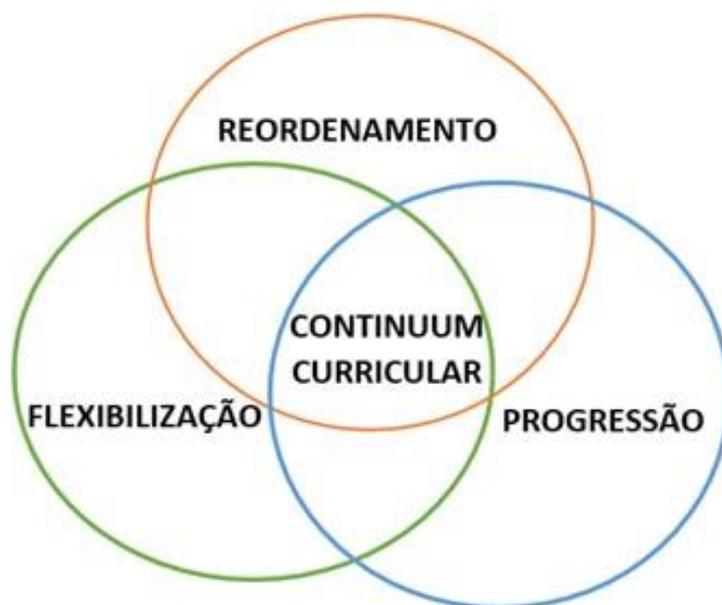
Etimologicamente, a palavra *continuum*, do latim *continuus*, a, um, significa “sem intervalos, nem interrupções”. Portanto, implica um processo de transição que, reverberado para o campo da educação, concerne à construção de modelos alternativos curriculares para garantir a continuidade pedagógica e o vínculo dos(as) estudantes com as instituições escolares.

No cenário de crise epidemiológica que acentuou as fragilidades da conjuntura educacional brasileira, os objetos de conhecimento e as habilidades planejadas para os anos/ciclos de 2020/2021 não foram consolidados a contento. O aumento da evasão, do abandono e da infrequência escolar, além da dificuldade de adaptação e de acesso ao ensino remoto, ocasionaram o aumento do déficit de aprendizagem. Nesse contexto, tornou-se, pois, imperativo incorporar ao processo de ensino-aprendizagem a perspectiva do *continuum* curricular, compreendido da seguinte maneira:

- ▶ **Estratégia curricular e pedagógica** legalmente amparada, com a finalidade de promover o direito de aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes;
- ▶ **Reordenamento curricular** das habilidades essenciais e dos objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares, organizados por ano/ciclo;
- ▶ **Flexibilização curricular** quanto à organização do trabalho pedagógico no ensino remoto, híbrido ou presencial;
- ▶ **Progressão continuada**, para garantir a manutenção do vínculo dos(as) estudantes com a escola, evitando a evasão, o abandono escolar, a infrequência e a retenção.

Face à necessidade de atender às demandas educacionais do/no município de João Pessoa, dada à complexidade de tal contexto, adotamos, na perspectiva do *continuum* curricular, a reconfiguração do tempo escolar em **Continuum Curricular de Desenvolvimento e Aprendizagem**.

Figura 1 - Tríade: reordenamento, flexibilização e progressão



Fonte: SEDEC/DEGEF

3 | *Continuum* Curricular: caminhos necessários

Em 2020, a possibilidade de um *continuum* curricular e/ou de quaisquer estratégias que instituíssem um processo de recuperação da aprendizagem para o ano de 2021 não foi encaminhado pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC). A Rede foi surpreendida pela determinação da aprovação automática de todos(as) os(as) estudantes, independentemente de critérios avaliativos para dimensionar a manutenção do vínculo dos(as) estudantes matriculados(as), o seu desempenho e os déficits de aprendizagem.

Ocorre que esse contexto também trouxe para 2021, além das insatisfações mediante a ausência de orientações pedagógicas sistematizadas voltadas para atender às lacunas constituídas, muitas dúvidas e questionamentos quanto à conclusão do ano letivo de 2020, do ponto de vista legal.

Desse modo, no início do ano letivo de 2021, o Conselho Municipal de Educação (CME), a pedido da SEDEC, se debruçou sobre a problemática exposta, o que resultou na publicação da Resolução Nº 01/2021, que estabeleceu *normas e procedimentos para legitimar os processos pedagógicos relativos ao ano letivo de 2020 a serem adotados, em caráter excepcional e retroativo, pelas instituições educativas que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.*

Somando esforços para atender às necessidades emanadas do cenário educacional local, a SEDEC, por meio da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF), elaborou e disponibilizou, para a Rede, vários documentos¹ de natureza curricular e pedagógica direcionados às etapas e modalidades de ensino, no sentido de orientar as unidades escolares para a Organização do Trabalho Pedagógico nas atividades remotas e na presencialidade.

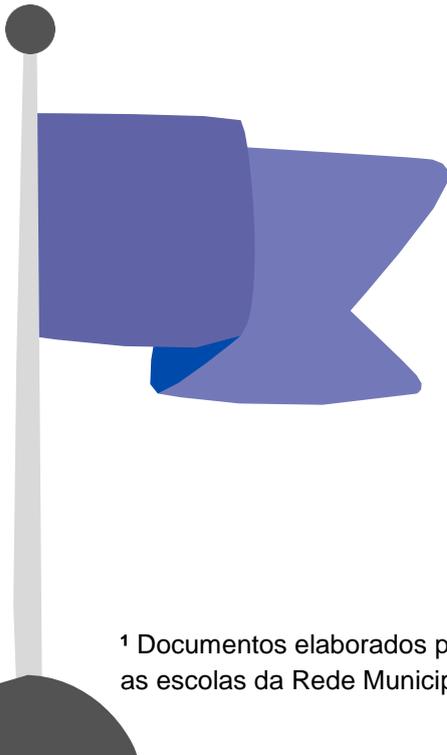
O diálogo permanente com professores(as), especialistas e gestores(as) das diversas unidades escolares e sua escuta, no intuito de reavaliar os processos de ensino e de aprendizagem no contexto de atividades pedagógicas não presenciais, ao longo do período pandêmico, nos deram e dão a clareza da necessidade de instituir novas estratégias didático-pedagógicas.

Nesse sentido, a SEDEC define que os anos de 2021/2022 constituirão um **continuum de estudos**, a exemplo do que já se realizou em outras redes de ensino, em diferentes municípios e capitais do país. Tal ideia de reformulação curricular é concebida como uma proposta de reconfiguração do tempo/espaço/ano de estudo, a partir de uma arquitetura curricular baseada em habilidades e conhecimentos prioritários.

De tal modo, o *continuum* Curricular visa compilar em um único ano escolar, de forma simultânea/concomitante, a seleção de objetos de conhecimentos e habilidades essenciais de dois anos.

Nesse contexto, a progressão continuada é compreendida como um alargamento do conceito de período escolar, ou seja, ao invés da organização do tempo escolar em ano, é possível pensar em ciclo letivo ou ciclo de aprendizagem, tendo em vista as diferentes habilidades e os variados ritmos de aprender do/a estudante (ALMEIDA, 2010).

Todavia, numa perspectiva mais ampla, o *continuum* curricular deve atender a quatro grandes desafios para o ano letivo de 2022: o **acolhimento** da comunidade escolar, a **avaliação** da aprendizagem e o atendimento às condições socioemocionais dos(as) estudantes, o **acompanhamento** processual da aprendizagem dos(as) estudantes e o **fortalecimento** da mediação pedagógica nos diferentes modelos de ensino a serem ofertados nas escolas.



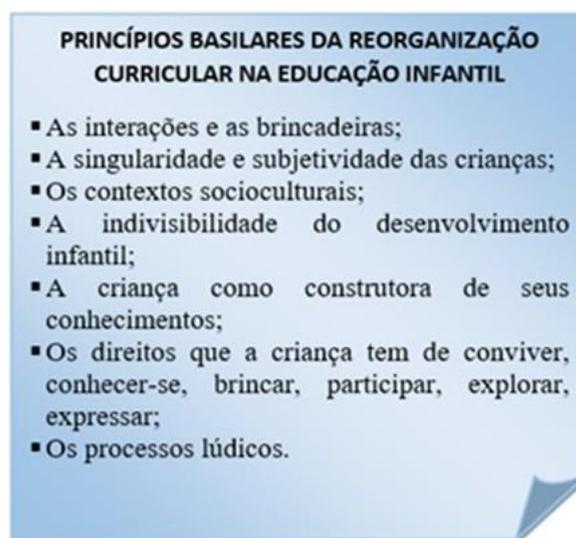
¹ Documentos elaborados pela equipe SEDEC/DEGEF, no ano de 2021, disponibilizados para os CREI's e as escolas da Rede Municipal de João Pessoa-PB.

4 | O *Continuum* Curricular na Educação Infantil

Na Educação Infantil, o currículo é estruturado por meio dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que objetiva atender às especificidades das crianças, de acordo com sua realidade social e cultural.

A abordagem dos Campos de Experiências tem imputado a redefinição das práticas de planejamento e avaliação, seja no modelo não presencial, seja no presencial, tendo como norte princípios basilares que subsidiam a reorganização curricular. Tudo isso deve estar alinhado a uma rotina pedagógica que considere a organização do tempo, a periodicidade das ações e os recursos disponíveis, de modo a articular o trabalho pedagógico na educação infantil e as especificidades de cada comunidade, sem perder de vista a garantia dos direitos das crianças.

Figura 2 – Princípios basilares da reorganização curricular²



Fonte: SEDEC/DEGEF

Considerando a perspectiva de um *Continuum* Curricular como proposto neste documento, se reafirma que o processo avaliativo na/da Educação Infantil deve ser realizado ao longo do período de estudos, ou seja, é eminentemente processual, sem finalidade de promoção ou retenção, conforme determina a LDB 9.394/96. Assim, é imprescindível que as experiências e os percursos de aprendizagens das crianças, sejam registrados em instrumentos específicos, a exemplo dos que foram elaborados e amplamente divulgados nos documentos produzidos pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) em 2021.

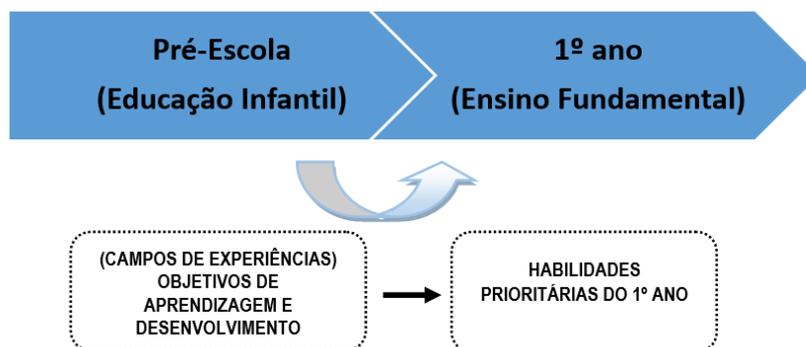
² JOÃO PESSOA. **Organização da volta às aulas presenciais por etapas**: aspectos pedagógicos. SEDEC, 2021.

O *Continuum* Curricular demanda reflexões sobre o processo de transição da Educação Infantil para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que para as crianças dos CREIS o atendimento por meio do ensino remoto foi ainda mais fragilizado. Soma-se a essa problemática, a situação daquelas crianças que, por diversos motivos, não possuem nenhuma experiência nessa etapa de educação.

Há naturalmente tensões presentes na transição de uma etapa para outra com implicações tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Pesquisas como as de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) e Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam que a referida transição envolve vivências que sinalizam uma ruptura em relação às práticas pedagógicas e curriculares que considerem às especificidades das crianças e das referidas etapas.

Concebendo a transição como um processo contínuo e integrado, faz-se necessário que os(as) professores(as) do 1º ano considerem a reorganização curricular com base nos campos das experiências vivenciadas especialmente no Pré-escolar II, de modo a articular ações que garantam os direitos de aprendizagem. Para tanto, é preciso rever processos de aprendizagem desenvolvidos com as crianças do/no Pré-II e articular as habilidades correspondentes ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Transição da Pré-escola ao 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: SEDEC/DEGEF

5 | O *Continuum* Curricular no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) constitui etapa nuclear na estrutura pedagógica da Educação Básica, que põe em evidência as potencialidades cognitivas, sociais e emocionais dos(as) educandos(as) no processo de escolarização. Envolve mecanismos de organização e trabalho peculiares refletidos nos dados educacionais e nos impactos de aprendizagens nas demais etapas da educação. Em decorrência da pandemia, estudos projetam que, nessa etapa da educação, estudantes do 1º ao 5º ano e do ciclo de alfabetização foram os que mais sofreram com a redução da aprendizagem, enquanto os(as) do 6º ao 9º ano podem ter regredido, em média, 4 (quatro) anos em práticas de leitura e língua portuguesa (BRASIL, 2021a). Esse contexto desafiador, requer um novo olhar sobre o trabalho pedagógico, as metodologias e a reafirmação do papel do(a) professor(a) na implementação do *continuum* curricular. O diagrama abaixo o exemplifica essa situação identificada na etapa do Ensino Fundamental.

Figura 4 - Fluxo do *continuum* curricular



Fonte: SEDEC/DEGEF

Cada ano deve contemplar as habilidades revisitadas do ano anterior e as habilidades prioritárias do ano que o(a) estudante está matriculado(a).

6 | O *Continuum* Curricular na Educação de Jovens e Adultos - EJA

A concepção dos ciclos de aprendizagem na EJA da rede municipal de ensino de João Pessoa se aproxima da dinâmica do *continuum* curricular, em algum nível de organização do trabalho pedagógico. Essa estrutura em ciclos já permite uma abordagem diferenciada em relação ao currículo, pois concebe o tempo e os ritmos de aprendizagem numa visão de continuidade do processo educativo, distanciando-se das frequentes rupturas e da excessiva fragmentação do percurso escolar.

Na ótica dessa organização curricular, pautada numa construção coletiva e dialógica, concebe-se o processo de aprendizagem na EJA com base em cinco momentos que se articulam aos pilares da educação: aprender a ser estudante, saber conhecer, saber fazer, saber compreender e saber conceituar. Essa perspectiva parte dos preceitos da Educação Popular, das contribuições freireanas e da concepção da aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2010). Assim sendo, a EJA fundamenta-se nos seguintes princípios:

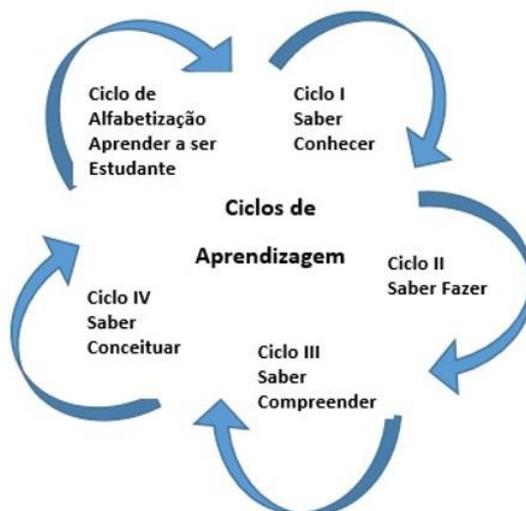
-  Princípio de respeito ao ser humano e aos saberes do educando construídos ao longo da vida;
-  Princípio do reconhecimento da aprendizagem significativa para o educando, baseado em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos;
-  Princípio da articulação entre educação, trabalho e direitos humanos;
-  Princípio do respeito à liberdade e ao apreço de tolerância no processo de construção coletiva do conhecimento;
-  Princípio da interdisciplinaridade e da interculturalidade;
-  Princípio da avaliação processual e da autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem.

O **continuum** curricular na modalidade em questão deve estar fundamentado nos saberes essenciais, nos princípios e nos eixos temáticos integradores que conduzem a proposta pedagógica da EJA, pois os eixos ampliam as possibilidades de reorganização curricular à medida que rompem com o modelo de disciplinarização da gestão do conhecimento. Na rede municipal de ensino de João Pessoa, a categoria **trabalho**, assumida como princípio educativo, transversaliza todos os eixos, dialogando com temas que fazem parte da vida, das experiências e das necessidades emergentes do contexto vivencial dos(das) estudantes da EJA. São eles:

- 1 Trabalho e Identidade
- 2 Trabalho e Cultura
- 3 Trabalho e Tecnologia
- 4 Trabalho e Cidadania
- 5 Trabalho e Saúde
- 6 Trabalho e Direitos Humanos
- 7 Trabalho e Sustentabilidade Socioambiental
- 8 Trabalho e os Tempos Humanos e as Garantias dos Direitos

Face às notórias consequências na aprendizagem dos(as) estudantes, é indubitável que os sujeitos da EJA também sofreram o impacto do ensino remoto, sendo o retorno à presencialidade um desafio a ser pensado sob várias direções, inclusive na perspectiva curricular. Os(as) estudantes ainda não leitores(as) estão matriculados(as) em ciclos que não atendem às demandas de sua aprendizagem, situação decorrente dos encaminhamentos do ano letivo de 2020 e que reverbera nos anos de 2021 e 2022. Diante disso, a questão do trabalho pedagógico com base nas práticas de letramento em linguagem e matemática são urgentes e necessárias.

Por isso, orienta-se que o **continuum** na EJA - nos ciclos I, II, III e IV - tenha como elementos norteadores do currículo o foco na leitura, na escrita e no letramento matemático, perpassando essa práxis todos os componentes curriculares e eixos temáticos. De modo operacional, orienta-se que o primeiro bimestre seja dedicado à retomada dos objetivos de aprendizagens e conteúdos organizados a partir dos eixos temáticos do ano anterior. Essa orientação não se aplica ao ciclo da Alfabetização, pois este se configura como a entrada no processo de escolarização. E para descrever o *Continuum* na EJA, buscamos as contribuições dos pilares da aprendizagem de Jacques Delors (1998), conforme pode ser visualizado na figura 5.

Figura 5 - Fluxo do *Continuum* Curricular na EJA

Fonte: SEDEC/DEGEF

1-Ciclo de Alfabetização - Aprender a ser estudante

Ao vivenciar as experiências nesse momento de sala de aula, o estudante tem oportunidade de desenvolver as primeiras aprendizagens, de conviver com outros e de descobrir seu espaço de aprendizagem como espaço de cooperação, solidariedade e compreensão, identificado pela busca de objetivos comuns a todos, estimulado a decidir, por si próprio, como agir em determinadas situações e a seguir para absorção de novas aprendizagens. Responde ao Por quê?

2-Ciclo I - Saber conhecer

Nesse ciclo o estudante tem a oportunidade de ir fortalecendo as primeiras aprendizagens na leitura, escrita e vivências concretas da matemática, problematizando e refletindo situações de seu contexto vivencial, estimulando os fundamentos para as capacidades das relações interpessoais e profissionais para uma vida digna. Responde ao Para quê?

3-Ciclo II - Saber fazer

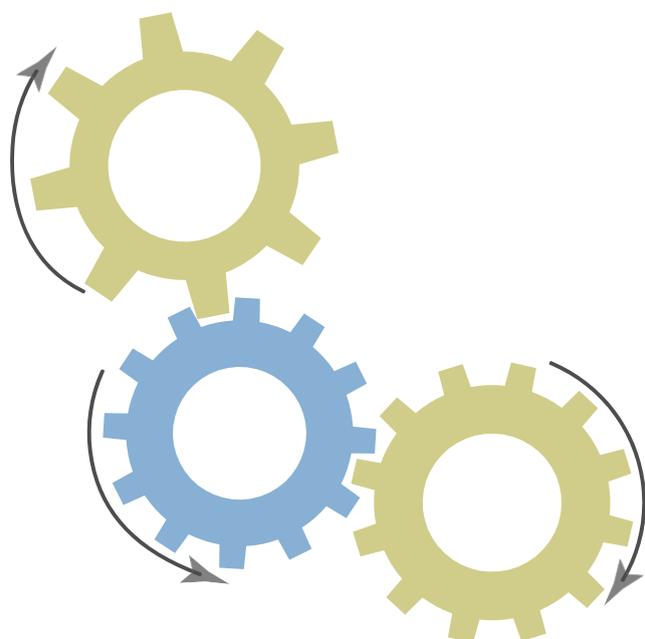
Aprender fazendo no processo pelo qual o estudante retoma suas aprendizagens, aprofundando em um *continuum* como agente ativo da construção de seus saberes e desenvolvimento intelectual; enfatiza também a formação para o mundo do trabalho, estimula seu protagonismo por meio do fazer prático. Responde ao Como?

4-Ciclo III - Saber compreender

Compreender-se como sujeito no aprofundamento das aprendizagens construídas no *continuum*; despertar e estimular a criatividade na perspectiva de se descobrir como produtor de conhecimento e protagonista na construção e reconstrução, bem como na reorganização dos processos de comunicação entre o homem, mundo do trabalho, meio ambiente e sociedade, influenciando e contribuindo positivamente para o progresso da transformação sustentável na perspectiva do futuro solidário. Responde ao que fazer?

5-Ciclo I V- Saber conceituar

Potencializar o resultado das vivências das aprendizagens nos cinco momentos vividos, em favor da construção de conceitos, hipóteses, raciocínio lógico, recorrendo aos aprendizados dos estudos anteriores para ampliação do pensar na busca de exercitar o aprendizado de forma ativa para perceber, organizar, processar e compreender informação de maneira, a saber, conceituar com ética, lógica e sistêmica, baseada na capacidade intelectual da compreensão para um mundo mais humanizado e o mundo do trabalho. Esse movimento amplia para novas aprendizagens, sendo oportuno questionar: Responde ao que posso conhecer ainda?



7 | O *Continuum* Curricular e a Educação Especial

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2008, p.16), compreende a importância do **continuum** curricular para garantir o direito e os objetivos de aprendizagem, dos(as) estudantes público-alvo da educação especial. Ao trazer, em seu bojo, a continuidade dos estudos por meio de flexibilização, contribui para construir um currículo que faça sentido no cenário brasileiro, frente às adversidades, às condições da comunidade escolar e às peculiaridades dos(as) estudantes com deficiência.

As orientações gerais contidas neste documento também se aplicam às especificidades dos(as) estudantes da Educação Especial. Para que se garanta a continuidade da aprendizagem e do acompanhamento do desempenho dos estudantes, é necessário que os(as) professores(as) das salas de aula regulares considerem, em seus planejamentos, os objetivos de aprendizagem e a necessidade do desenvolvimento das habilidades previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI) ou no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O **continuum** contempla o público-alvo da Educação Especial, todavia é preciso considerar que há a seguinte previsão, na Lei Brasileira de Inclusão - (BRASIL, 2015): uma vez comprovada a necessidade de estudantes, por questões de saúde (comprovadas com atestados médicos e declarações), se ausentarem da unidade de ensino e, no final do ano letivo, não terem atingido a frequência mínima (75%), serão avaliados(as) de acordo com seu período de permanência na escola.

Salienta-se que essa avaliação deve ser feita considerando-se o(a) estudante, na sua integralidade, e nunca em razão da sua deficiência ou transtorno, bem como das condições que lhes foram oferecidas de acesso à escola e permanência na mesma. Isso implica dizer que não é válida a justificativa, desprovida de legalidade e de aspectos didático-pedagógicos, de que o(a) estudante da Educação Especial não pode ser retido e/ou de que a família tem o direito de optar pela retenção ou aprovação. Essa deliberação é, somente, de responsabilidade da instituição escolar, por meio dos(as) professores(as) de sala de aula regular, em parceria com demais profissionais da unidade.



8 | O *Continuum* Curricular, caminhos avaliativos e direcionamentos para o biênio 2021/2022

A perspectiva do *continuum* curricular de aprendizagem e desenvolvimento requer que sejam repensadas as práticas avaliativas e que sejam direcionados encaminhamentos para a progressão continuada, no biênio 2021/2022. Como esclarece Gatti (2006), a adoção de progressão continuada e a concretização de seus resultados dependem de uma alteração na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, rompendo eventuais resistências ao que hoje é cientificamente comprovado: toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento.

Neste sentido, a progressão continuada não se alia, de forma alguma, a um possível rebaixamento do ensino. Antes, envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., através de um projeto consciente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe (OLIVEIRA, 1998).

É urgente compreender que a organização do trabalho pedagógico escolar de 2022 deve estar intimamente ligada aos processos de ensino-aprendizagem vivenciados em 2021. Sob essa óptica, alguns apontamentos são necessários quanto à conclusão do ano letivo 2021 e, por conseguinte, à relação promoção/retenção escolar.

1- Visando garantir o *continuum* de estudos e aprendizagem, não haverá retenção no ano letivo 2021, **exceto** nos seguintes casos:

- 1.1 Perdeu totalmente o vínculo com a escola em 2021, pela ausência da renovação da matrícula em 2021;
- 1.2 Fez matrícula para o ano de 2021, mas ficou ausente por todo o ano, apesar da busca ativa, ou seja, perdeu o vínculo escolar;
- 1.3 Matriculou-se automaticamente ou, como novato (vindo de outra rede), obteve frequência esporádica ou não, mas não realizou nenhuma atividade orientada virtualmente ou de forma presencial;
- 1.4 Matriculou-se no quarto bimestre sem apresentar nenhum desempenho escolar anterior, fez avaliação de reclassificação, conforme os artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, mas não cumpriu com **nenhuma** das atividades avaliativas realizadas pela turma, sejam presenciais ou virtuais.

2- À exceção das situações mencionadas anteriormente, os casos de retenção dos (as) estudantes só poderão ocorrer ao final do *continuum* de 2022, nas seguintes circunstâncias:

- 2.1 Caso não atinjam os 75% de frequência nas atividades regulares do ano em que esteja matriculado (a), como prevê a legislação educacional;
- 2.2 Caso não atinjam a média mínima exigida legalmente para sua aprovação;
- 2.3 De acordo com a deliberação do Conselho de Classe Escolar.

3- Sobre a matrícula de estudantes novatos durante o *continuum* curricular, devem-se considerar as seguintes situações:

- 3.1 Os(as) estudantes que chegam à escola advindos de outras instituições escolares devem ser incluídos(as) na dinâmica do *continuum* curricular, considerando-se a indicação do ano/ciclo da documentação comprobatória;
- 3.2 Os(as) estudantes que não apresentarem documentação que comprove o ano/ciclo e/ou desempenho escolar para o qual devem ser matriculados devem ser submetidos a uma **avaliação diagnóstica**, pela escola, para classificação ou reclassificação, conforme artigos 23 e 24 da LDB.

4- Sobre a transferência de estudantes das unidades escolares durante o *Continuum* Curricular, devem-se considerar as seguintes situações:

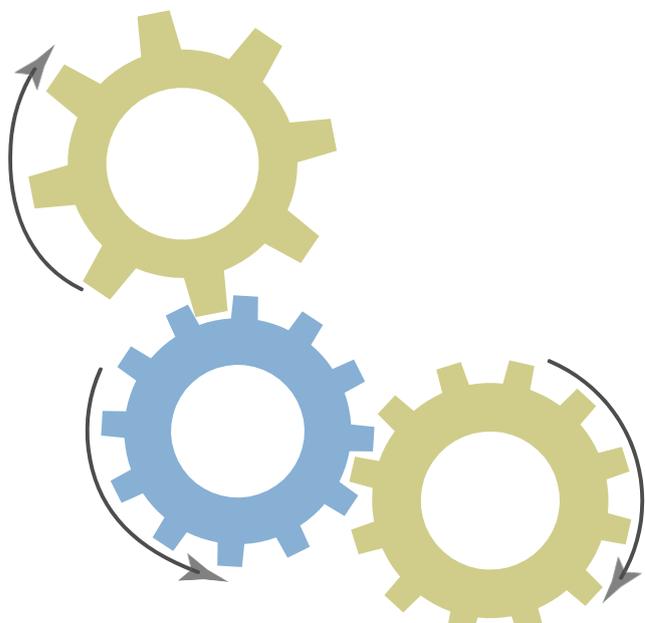
- 4.1 Estudantes que serão transferidos para outro sistema/rede de ensino, no início do ano letivo de 2022. Deve-se constar no Histórico o seu desempenho escolar (notas), com observação de que o estudante foi avaliado com base no Continuum Curricular e necessita de um plano de recuperação de estudo que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 2 /2021, de 5 de agosto de 2021;
- 4.2 Estudantes que mudarão de escola, mas ficarão na própria Rede Municipal de Ensino, continuarão no Continuum Curricular, seguindo as orientações desse Documento;
- 4.3 Estudantes que se encontram em ano/ciclo final, ou seja, dos 5º e 9º anos; dos ciclos II e ciclo IV da EJA que não foram retidos (as) em 2021 (ver Item 1), devem ser avaliados (as), sendo o desempenho escolar baseado em notas, de modo a garantir aos estudantes a conclusão de uma etapa para prosseguimento de estudo, conforme referências dos documentos orientadores da SEDEC/DEGEF e as deliberações do Conselho de Classe.

5- Sobre o Regime de Progressão Parcial de Estudos (RPPE) :

- a) O Regime de Progressão Parcial de Estudos-RPPE está respaldado na Resolução 021/2018, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa;
- b) Nos anos de 2020/2021 não houve o RPPE na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, face aos encaminhamentos legais e institucionais;

c) De acordo com o *continuum* curricular 2021/2022, os(as) estudantes retidos(as) nos anos finais do Ensino Fundamental, em até 3 (três) componentes curriculares, ao final de 2022, terão direito ao RPPE no ano letivo de 2023.

A relação do ***continuum*** curricular com a avaliação da aprendizagem deve ser pensada face às orientações que vêm sendo realizadas pela SEDEC/DEGEF ao longo do ano letivo de 2021. Logo, elas também constituem referência para o reordenamento curricular 2021/2022. Assim sendo, é importante retomar alguns *critérios de avaliação processual*³, tendo em vista a necessidade de garantir um equilíbrio pedagógico entre as abordagens qualitativas e quantitativas, levando-se em conta os resultados das avaliações realizadas durante os quatro bimestres de 2021. É com base nos referidos critérios que cada unidade de ensino, amparada no Conselho de Classe, define o parâmetro quantitativo de notas ou conceitos para a conclusão do ano letivo de 2021. Destaca-se que esses critérios e a tomada de decisão sobre os resultados avaliativos servirão de parâmetros para o ***continuum*** curricular de aprendizagem e o desenvolvimento escolar no biênio 2021/2022.



9 | Reordenamento Curricular: Matrizes de Referência 2021/2022

O olhar indissociável para a tríade: reordenamento, flexibilização e progressão constitui a base para a construção da Matriz de Referência Curricular (MRC) e para o **continuum** 2021/2022. O reordenamento curricular, em particular, exige que sejam repensados os conhecimentos planejados para os anos/ciclos, tendo em vista a necessidade de mitigar, de forma progressiva, as distorções e perdas oriundas da ausência das aulas presenciais. Como estabelece a Resolução CNE nº 02/2021,

o reordenamento curricular deve possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade (BRASIL, 2021b).

Nesse contexto emergencial, o reordenamento curricular exige a organização de Matrizes de Referência Curricular de (MRC) para a efetivação do **continuum** no cotidiano escolar, devendo ser fruto de um diálogo permanente com representantes de professores(as), especialistas e gestão escolar.

IMPORTANTE
As instituições escolares podem complementar a MRC, considerando as necessidades de aprendizagens dos(as) estudantes diante das especificidades e diversidades que constituem a sua realidade.

Isso implica dizer que a MRC não está engessada numa estrutura tradicional de “grade curricular”. Portanto, deve ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de um currículo diverso, inclusivo e integral. O caráter de flexibilização lhe confere a possibilidade de estar alinhada às necessidades educacionais de cada escola, podendo ser ampliada.

É mister ressaltar que a SEDEC/DEGEF visa instituir, a médio e longo prazo, uma política curricular alinhada à formação continuada, compreendendo que a qualidade da educação oferecida aos (às) nossos(as) estudantes deve pautar-se em práticas pedagógicas e curriculares respaldadas nas normativas legais, mas, sobretudo, condizentes com as demandas formativas face à realidade educacional da Rede Municipal de Ensino.

Sem prescindir dos documentos legais, as MRC serão dispostas num link a ser divulgado nas escolas e apresentarão uma estrutura simplificada que compreende as seguintes categorias: *Objetos de Conhecimentos; Habilidades Revisitadas e Habilidades Prioritárias.*

- ▶ **Habilidades Revisitadas** - Habilidades a serem retomadas de um ano/ciclo anterior e que necessitam ser trabalhadas junto às habilidades prioritárias, pois constituem pré-requisito para a aquisição, o fortalecimento, a ampliação e consolidação das aprendizagens;
- ▶ **Habilidades Prioritárias** - Habilidades definidas, dentre as várias estabelecidas pelo currículo oficial/prescrito, correspondente ao ano/ciclo em que o(a) estudante está matriculado(a).

Quadro 2– Modelo de Matriz de Referência Curricular – 2021/2022

MODELO MATRIZ DE REFERÊNCIA CURRICULAR - 2021/2022			
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES REVISITADAS	HABILIDADES PRIORITÁRIAS
Língua Portuguesa 1º ano			
Língua Portuguesa 2º ano			
Língua Portuguesa 3º ano			
Língua Portuguesa 4º ano			

Fonte: SEDEC/DEGEF

10 | Operacionalização pedagógica do *Continuum* Curricular: o papel das Tecnologias Educacionais

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2/2021, é ação educacional prioritária urgente e, portanto, imediata, o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional.

Nesse intento, a SEDEC/DEGEF busca ampliar a viabilização de recursos e ferramentas para a Rede, de modo a potencializar as estratégias e os procedimentos metodológicos num cenário em que a presencialidade desponta com formas de ensinar e aprender que, de agora em diante, incluem, necessariamente, certo aparato tecnológico.

Segundo Valente (2000), aprendizagem e educação são processos “presenciais”, ou seja, exigem o encontro, a troca, a cooperação, os quais podem ocorrer mesmo com os sujeitos estando “a distância”. Nesse sentido, o termo “presencialidade” pode significar, também, o “estar juntos virtualmente”. Assim sendo, esse termo remete à ideia de “conectado, sincronizado”. Portanto, a comunicação em tempo real entre um(a) professor(a) e um (a) estudante, seja em curta ou longa distância, é considerada como presencial (BIZZO, 2009).

As considerações sobre a presencialidade nos convidam a refletir sobre diversas dimensões da arena didático-metodológica e, ulteriormente, sobre os desdobramentos da interação e comunicação, as quais se manifestam ou não por meio das ferramentas digitais. Na visão de Kensky (2008), a interação pressupõe envolvimento, podendo ocorrer em diversos níveis, ou seja, com ou sem trocas comunicativas, e em diversos ambientes de aprendizagem, virtuais ou presenciais.

Há um campo de possibilidades para implementar o *Continuum* Curricular em convergência às potencialidades pedagógicas das tecnologias educacionais. Em decorrência do ensino remoto, a relação educação e tecnologias ficou ainda mais evidente. Desta forma, observa-se que não há mais como pensar e realizar a prática educativa escolar sem o aporte tecnológico.

Acerca do referido aporte, há vários níveis de interação pedagógica que podem ser empregadas no *Continuum* Curricular na Presencialidade, a saber:



Disponibilização dos conteúdos das aulas presenciais, para que os(as) estudantes possam acessá-los, mesmo quando ausentes da Instituição;



Apresentações docentes em telas e videoconferências;

- ▶ Exploração da Internet pelos(as) estudantes, dentro e fora da sala de aula;
- ▶ Apresentação de textos ou trabalhos dos(as) estudantes em websites ou blogs criados para a disciplina;
- ▶ Utilização dos ambientes virtuais para que os(as) estudantes respondam a testes, questionários, façam avaliações e relatórios;
- ▶ Distribuição dos momentos dos componentes curriculares entre atividades feitas em sala de aula e atividades realizadas nos ambientes virtuais ou outro espaço distinto na Internet (websites, blogs, etc.);
- ▶ Criação de espaços de interação síncronos (como chats, por exemplo) e assíncronos (como fóruns, Wikis, blogs), para a discussão de temas e a produção coletiva;
- ▶ Desenvolvimento de projeto para oferecimento pleno de disciplina ou de um curso pela Internet, com atividades individuais e grupais, síncronas e assíncronas, e múltiplas formas de controle e de avaliação individual (docente, autoavaliação) e coletiva (avaliação pelo grupo, avaliação pelos outros estudantes, etc.).

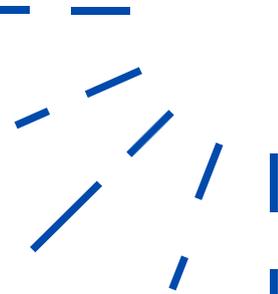
As tecnologias educacionais se colocam como um suporte para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, aquele que se ancora nas metodologias ativas em que professores(as) e estudantes são, ao mesmo tempo, protagonistas do processo, embora com papéis e atribuições diferentes.

O “Plano do *Continuum* Curricular na Presencialidade” demanda, necessariamente, o referido apoio que, para a SEDEC/DEGEF, podem ser vislumbradas quanto à disponibilização de:

Quadro 3 - Proposta de meios/recursos para ampliar os procedimentos pedagógicos

MEIOS/RECURSOS	PROCEDIMENTOS
CANAL DE TV	Elaboração do roteiro com a programação das aulas de acordo com planejamento previamente definido. Agendamento para gravação e transmissão de aulas pela TV CIDADE JP.
PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	Estruturação das aulas/atividades em plataformas virtuais de aprendizagem, conforme o planejamento e os conteúdos elencados no <i>continuum</i> curricular.
LIVES E WEBINÁRIOS	Organização de <i>lives</i> e <i>webinários</i> que abordem os conteúdos dos componentes curriculares.
VÍDEO-CHAMADAS	Desenvolvimento das aulas síncronas através de plataformas digitais e/ou redes sociais.
ESTUDOS DIRIGIDOS	Organização de roteiros de estudo e atividades integradas que podem ser realizadas na presencialidade.
IMPRESSOS DE SUPORTE	Utilização de livros didáticos, material estruturado do Educar pra Valer, módulos e apostilamento elaborados pelos(as) professores(as).

Fonte: SEDEC/DEGEF



Considerações Finais

Trabalhar na arquitetura deste Documento, que apresenta o Plano de *Continuum* Curricular para a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, foi, sem sombra de dúvidas, uma grande engenharia pedagógica iniciada pelo mergulho na legislação educacional surgida no contexto da pandemia, em aproximação com as experiências já sistematizadas documentalmente em outras redes de ensino, municipais, estaduais e em diferentes capitais do país, as quais implantaram uma reorganização curricular considerando os anos 2020/2021 como um *continuum* de estudos.

O alicerce dessa arquitetura é a nossa realidade local, iluminada por dois tipos de reflexões, que devem estar articuladas entre si, de forma a permitir uma aproximação o mais real possível com o fenômeno educativo: a reflexão sobre a prática, aquela do “chão da escola”, e a reflexão teórico-metodológica, amparada na produção de conhecimento científico da área educacional, que já disponibiliza inúmeros estudos sobre o contexto pandêmico e seus impactos na educação, sob diferentes olhares.

Portanto, para a SEDEC/DEGEF, este tem sido e é um trabalho grandioso, dada a sua complexidade, envolvendo, coletivamente, diversos sujeitos e profissionais que colocaram o seu pensar e sua motivação afetiva na produção das presentes proposições, embalados(as) por um compromisso com a Rede Municipal de Ensino, cujo elemento maior é a defesa dos direitos de aprendizagens e a qualidade do ensino para a população de João Pessoa.

Sabemos que esse é o compromisso dos educadores(as) desta Rede e, fundamentalmente por isso, convidamos toda a comunidade escolar que integra os Centros de Referência de Educação Infantil-CREI's e as Escolas Municipais a caminharem com essa arquitetura educativa, erguendo-a juntos, tijolo por tijolo. Almeja-se que o Plano do *Continuum* Curricular de Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar 2021/2022 materialize-se no espaço e na dinâmica da escola, onde o currículo se torna real.

O Documento ora apresentado não se coloca como pronto. Pode e deve ser aprimorado pelo olhar externo; precisa, do ponto de vista local, ser respaldado legalmente, tendo em vista a compreensão de que é processo da vivência de algo inusitado para a educação, e que os ajustes nele necessários devem ser feitos. Importante é considerar a necessidade de uma coordenação de acompanhamento do *continuum* curricular, para a implantação deste processo, a ser definida até o fim do ano letivo de 2021.

A implantação e implementação do Plano anteriormente delineado implica no fortalecimento e alargamento de muitas parcerias: Escolas/CREI's/SEDEC, SEDEC/Conselho Municipal, SEDEC/IES, escolas/famílias, gestores(as)/equipes escolares, professores(as)/estudantes, especialistas/professores(as)/estudantes. Implica, pois, numa interlocução permanente, numa responsabilidade que não é só de governo, mas igualmente dos educadores(as) de modo geral e da sociedade como um todo.

Avante! Não há tempo a perder, para que ninguém fique pelo caminho.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. Progressão continuada não é aprovação automática: a confusão entre os conceitos prejudica os debates sobre os ciclos de aprendizagem. **Revista Nova Escola**, edição 238, dez. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressão-continuada-não-aprovação-automática>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Marco de ação de Belém**. Confintea VI. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

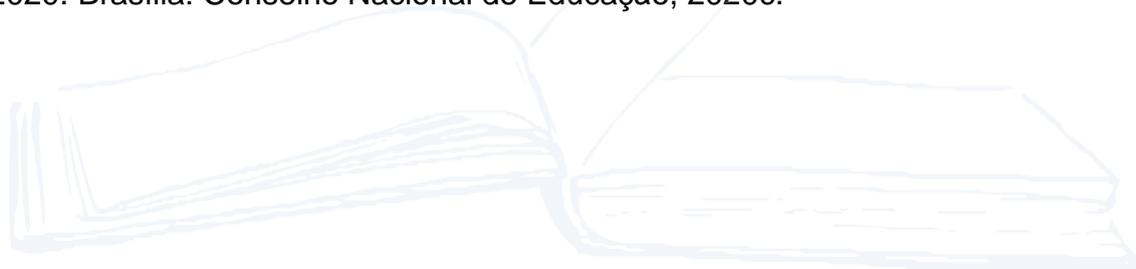
BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelecem normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c.



BRASIL. **Lei nº 14.040, de 11 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, 19 ago. 2020d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2021.** Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 5 de agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021b.

BECK, C. **Ciclo de Aprendizagem de Kolb.** Andragogia Brasil. 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-de-aprendizagem-de-kolb/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BIZZO, N. Ensino de ciências e EAD. *In*: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte.** Ed. Pearson Education do Brasil: São Paulo, 2009.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. UNESCO. Ministério da Educação e do Desporto. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

GAROFALO, Débora. **Como levar o conceito de STEAM para as salas de aula.** 2019. Disponível em: <https://www.businessstech.net.br/site/como-levar-o-conceito-steam-para-as-salas-de-aula/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GATTI, Bernadete. Vantagens e riscos da progressão continuada nas escolas. **Difusão de ideias,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6373044-Difusao-de-ideias-vantagens-e-riscos-da-progressao-continuada-nas-escolas-bernardete-gatti-um-pais-que-nao-tem-professores-e-um-pais-a-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2021.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 021/2018.** Estabelece normas relativas ao processo de avaliação, recuperação, do avanço escolar da progressão parcial de estudos, conselho de classe e recursos do ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa: CME, 2018.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 019/2019.** Estabelece normas relativas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades nas etapas e modalidades da Educação Básica, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa: CME, 2019.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 002/2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do Sistema Municipal de Educação de João Pessoa frente ao Regime Especial de Ensino em atendimento a Lei nº 14.040/2020, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao COVID-19. João Pessoa: CME, 2020.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 001/2021.** Estabelece normas e procedimentos para legitimar os processos pedagógicos relativos ao ano letivo de 2020 a serem adotados, em caráter excepcional e retroativo, pelas instituições educativas que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa: CME, 2020.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes para início do ano letivo de 2021.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021a.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021b.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Tempos de Ensino Não Presencial.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021c.

JOÃO PESSOA. **Orientações para o trabalho pedagógico no retorno presencial, nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021d.

JOÃO PESSOA. **Organização da volta às aulas presenciais por etapas: aspectos pedagógicos.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021e.

JOÃO PESSOA. **Plano de Retorno às Atividades Presenciais: escolas e CREI's.** Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021f.

KENSKY, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária.** Pró-Reitoria de Graduação, USP: São Paulo, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011, p. 69-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MACEIÓ. **Caderno de Orientações Pedagógicas 2021**: Orientações Pedagógicas para o Ciclo Emergencial *Continuum* Curricular 2020/2021. Secretaria Municipal de Educação. Maceió, 2021.

MORAIS, Cristopher. **Entenda o que é STEAM e como aplicar essa metodologia em sua escola**. 2021. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/entenda-o-que-e-steam-e-como-aplicar-esse-conceito-na-escola/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

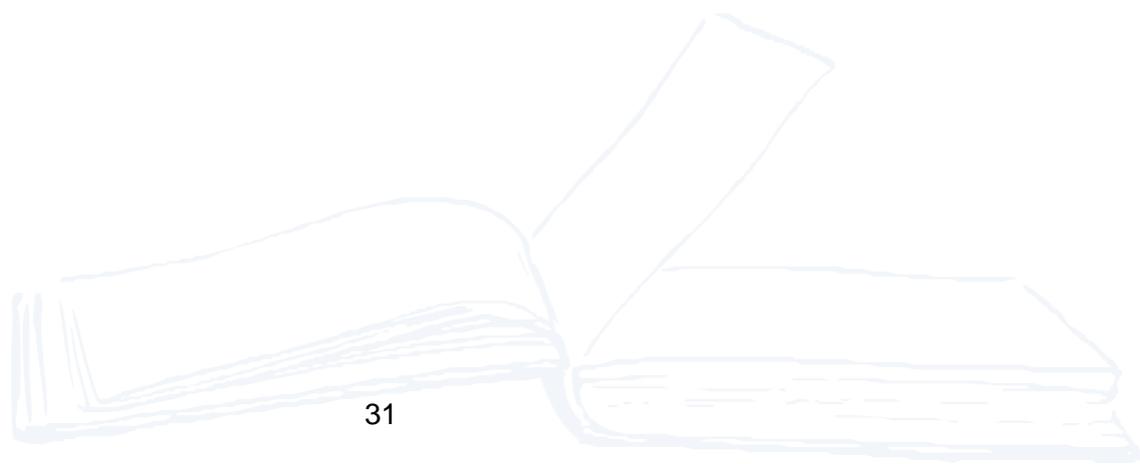
MOREIRA, A. F. B. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011. p.121-140. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Revista de Estudos e Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul./dez., 1998.

SALVADOR. **Orientações curriculares e pedagógicas para a rede municipal de ensino de Salvador no *continuum* curricular 2020/2021**. Secretaria Municipal de Educação. Salvador, 2021.

VALENTE, J. A. **Educação a distância**: uma oportunidade para mudança no ensino. Educação a distância no Brasil na era da Internet. Ed. Anhembi Morumbi: São Paulo, 2000.





APÊNDICE

Glossário

BNCC - Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.

Campos de Experiência - Organização curricular da Educação Infantil na BNCC. Constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Competência: Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores.

Continuum Curricular - Seleção e priorização de objetivos de aprendizagem e habilidades para cada ano/ciclo de estudo em um bloco único, complementares àquelas que não foram atingidas no ano anterior.

Flexibilização Curricular - Revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para um calendário escolar de 2 (anos).

Habilidades - Expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos(às) estudantes nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, nomeada de código alfanumérico.

Habilidades Prioritárias - Habilidades definidas, dentre as várias estabelecidas, pelo currículo oficial/prescrito, correspondente ao ano/ciclo em que o(a) estudante está matriculado(a).

Habilidades Revisitadas - Habilidades que são retomadas de um ano/ciclo anterior e que necessitam ser trabalhadas junto às habilidades prioritárias, pois constituem pré-requisito para a aquisição, o fortalecimento, a ampliação e consolidação das aprendizagens.

Objetos de Conhecimento - Expressos na BNCC como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Relacionam-se a um número variável de habilidades.

Presencialidade - O termo significa, também, estar juntos mesmo de forma virtual. O espaço físico é ressignificado, dando espaços à construção de redes de aprendizagens.

Progressão Continuada - Alargamento do conceito de período escolar, sendo possível falar em ciclo letivo e também em ciclo de aprendizagem do(a) estudante. Envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais.

Unidades Temáticas - Definem um arranjo dos objetos de conhecimento, ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



cidade que cuida

APÊNDICE

Apêndice- A- ESTRUTURA DOS FICHAMENTOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RESUMO ESQUEMÁTICO

- CITAÇÃO
- ANÁLISE-CRÍTICA
- ANÁLISE FINAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente



Mestrado Profissional Educação Física
em Rede Nacional



PROEF- Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
ESEF-UPE - Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

Nome: Rosimar Marcelino de Freitas

Data: 28/02/2022

Disciplina: Educação física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental anos iniciais

Professoras: Ana Rita Lorenzini

Dados de identificação:

AUTOR	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	PALAVRAS-CHAVES
Silvana Calvo Tuleski Nadia Mara Eidt	(EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo A Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação psíquica superiores. In: PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: do nascimento à velhice/ Ligia Marcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci.(Org) Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 35-62.	Periodização histórico-cultural; Desenvolvimento infantil; Criança;

RESUMO ESQUEMÁTICO:

O capítulo 2 do livro Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico - do nascimento à velhice escrito por Silvana Calvo Tuleski e Nadia Mara Eidt busca definir e esclarecer