



CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA

DELIBERAÇÃO CME Nº 02 , DE 08 DE NOVEMBRO DE 2016.

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP

O Conselho Municipal da Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei Municipal nº. 2.862, de 30 de setembro de 1997, e suas alterações.

DELIBERA:


Art. 1º Instituir, através da Indicação CME nº. 02/2016, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Limeira/SP, observando o disposto na Lei Federal nº Lei nº 9.394/96 e suas alterações.

Art. 2º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO aprova a presente Deliberação.

Sala das Sessões, em Limeira-SP, 08 de novembro de 2016.


Isabel Cristina Rossi Mattos
Presidente do CME

HOMOLOGADA PELA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 09/11/2016.

Limeira, 09 de novembro de 2016.


Adriana Ijano Motta
Secretária Municipal de Educação



CME
Conselho Municipal da Educação
Criado pela Lei Municipal nº 2862,
de 30 de setembro de 1987
Limeira - SP



CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE LIMEIRA

INDICAÇÃO CME Nº. 02/2016 - Aprovada em 08/11/2016.

INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de Limeira

ASSUNTO: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP

RELATORA: Marisa de Souza Cunha Moreira

1 – RELATÓRIO

1.1– Histórico

Com o recebimento de Ofício GSE nº 369 de 29 de julho de 2016, da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi provocada a atuação do Conselho Municipal da Educação (CME) no que se refere à definição de Diretrizes Curriculares para as escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP.

Mediante essa solicitação, o Conselho Municipal da Educação nomeou uma comissão para atender à demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, da qual fazem parte representantes da Educação Infantil, Entidades de Classe, Comunidade Afro-brasileira, Secretaria de Educação, Ensino Superior e Ensino Fundamental.

Conforme justificativa dessa solicitação, a necessidade de formular definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientem a educação municipal de Limeira foi apontada desde 2012 pelos educadores da rede municipal. Nesse período, formou-se um grupo de estudos composto de forma voluntária por professores, diretores, monitores, professores-coordenadores, assistentes sociais e agentes de desenvolvimento educacional, que apresentaram proposições para melhoria da educação municipal e a coerência entre os discursos e as práticas escolares. Essas contribuições indicaram a necessidade da explicitação de fundamentos filosóficos coerentes com uma concepção crítica de educação, além da elaboração de um currículo com conteúdos e objetivos de aprendizagem claros para cada ano de escolaridade.

Verificou-se que a rede municipal de ensino, a partir de 2013, iniciou um processo de reestruturação pedagógica adotando a concepção Histórico-Crítica como referencial teórico, fato que veio corroborar com as proposições apontadas pelo grupo de estudo. Entre as mudanças iniciadas, destacou-se a reformulação do currículo das escolas municipais, que reverberou parâmetros educacionais estruturados a partir dos conhecimentos necessários aos educandos para o pleno exercício da cidadania, não se pautando na perspectiva de uma aprendizagem mínima. Outra ação foi a continuidade de um processo de formação para os professores, que proporcionasse uma prática docente comprometida com o processo ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento das capacidades psíquicas e o domínio dos conteúdos exigidos no currículo, contribuindo com a promoção humana dos educandos.

Nesse sentido, o papel do professor é de profissional intelectual e a escola, um espaço de aprendizagem do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Depreende-se desse levantamento, que a Rede Municipal iniciou um processo de mudança, buscando coerência entre as orientações e formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e as práticas escolares, com o compromisso de continuar desvendando os equívocos de práticas espontaneístas, encontradas nos espaços escolares.

Assim, buscou-se refletir sobre o papel do professor, que assume função fundamental no desenvolvimento do estudante; sobre o ensino dos conhecimentos científicos e o papel da escola, como um espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, se pautando numa perspectiva crítica, comprometida com a transformação social, que não perpetue as desigualdades presentes fora dela. Os resultados desse trabalho apontam a melhoria da aprendizagem de seus estudantes, o que pode ser observada pelos índices apresentados nas avaliações externas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares possuem o objetivo de estabelecer as bases comuns para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Limeira, compondo um todo coerente das ações em suas unidades escolares.

1.2 – Da fundamentação legal

Este documento tem por fundamento a:

- Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010,
- Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010,
- Resolução SEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009,
- Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002,
- Resolução CNE nº 2, de 28 de abril de 2008,
- Resolução CNE nº 4, de 2 de outubro de 2009,
- Resolução CNE nº 3, de 15 de junho de 2010,
- Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004,
- Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012,
- Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012,
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação,
- Lei nº 5.545, DE 02 de setembro de 2015 - Plano Municipal da Educação de Limeira,
- Decreto Municipal n. 18, de 25/01/2016 – garantia da Educação em Tempo Integral,
- Deliberação CME n.01, de 23/11/10 – Relações Étnico-Raciais,
- Deliberação CME n.04, de 09/12/09 – Ensino Fundamental de 9 anos.

1.3 – Apreciação

Em análise às legislações supracitadas, conclui-se pela necessidade de se estabelecer premissas que orientem o trabalho educacional da Rede Municipal de Educação de Limeira. Destarte, o Conselho Municipal da Educação, no uso de suas atribuições, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Limeira/SP, que passa a ter como regulamento a presente indicação.

2 – DA FINALIDADE E DOS OBJETIVOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS

2.1 – A presente indicação fixa sobre as Diretrizes Curriculares Municipais a serem observadas na organização curricular das unidades escolares que oferecem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

2.2 – As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais, objetivam orientar as políticas públicas educacionais, a elaboração e a implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

3 – DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES

3.1 – As unidades escolares, em conformidade com as diretrizes nacionais vigentes, e considerando as especificidades do município, adotarão como preceitos de suas ações pedagógicas os princípios: éticos, políticos e estéticos.

A educação escolar, compreendida como um direito do ser humano deve-se pautar no oferecimento de uma educação de qualidade, que promova aprendizagens por meio do ensino dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade ao longo dos tempos.

No que tange à qualidade educacional, esta é concebida como uma educação escolar de qualidade social, pois possui como primícias a redução das desigualdades sociais produzidas historicamente, de modo a assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes nas instituições escolares e assim, o desempenho escolar com êxito e a diminuição da retenção e das distorções em relação à idade e ao ano de escolaridade.

No que se refere aos princípios filosóficos, a Rede Municipal de Ensino de Limeira deve assentar-se na perspectiva das teorias críticas da educação, que consideram que o homem é compreendido como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. A consciência é considerada como tendo seu fundamento no social, por meio das relações humanas, sendo a linguagem a mediadora dessas relações. Estes princípios devem proporcionar uma reflexão sobre a sociedade vigente com vistas a realizar uma leitura da realidade da sociedade, de modo a objetivar uma mudança na estrutura social e uma ruptura com as discrepantes diferenças sociais. Desse modo, uma educação de qualidade para todos, balizada nos conteúdos historicamente produzidos, tem como questão central a apropriação da riqueza cultural da humanidade por todos os estudantes.

4 – Da Organização Curricular

4.1 – O conceito de currículo escolar será definido a partir do texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação” (SAVIANI, 1984), destacando-se que o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, visto como ação intencional transformadora da natureza.

A partir daí, o autor discorre que o processo de transformação da natureza cria um mundo humano, um mundo cultural a partir de suas ações intencionais e específicas; dentre estas ações se encontra a educação, ressaltando-se que ela é também, atividade exclusivamente humana e um processo de trabalho.

Nessa direção, o autor define a natureza da educação, distinguindo-a como um trabalho não-material. Sendo um trabalho não material, o mesmo pode ser dividido em duas modalidades. A primeira é explicada como um produto separado de seu produtor, por exemplo, uma obra de arte. A segunda modalidade está relacionada com ações em que o produto não se separa do ato de produção. Portanto, o produto e o ato de produção se sobrepõem. Um exemplo disso é o ensino, em que se supõe a presença do aluno e do professor. Segundo o autor, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. Sintetizando que o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 1984).

Sobre o trabalho educativo Saviani (1984) explicita que, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, a definição de currículo apontada é a de identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do ser humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos.

Para Saviani (1984), trata-se de distinguir entre o essencial e o secundário, o fundamental e o acessório na ação de selecionar conteúdos; sendo que o essencial, o fundamental são os saberes sistematizados, elaborados ao longo da história da humanidade. Cabe aqui ressaltar que, para o autor, a razão da existência da escola

é a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência); pois opiniões baseadas apenas no senso-comum ou sabedoria inspirada nas experiências não tornam necessária a existência da escola.

Saviani (1984) defende que a função social da escola é a de proporcionar os meios que permitem o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e também rudimentares. E que as atividades da escola devem se constituir a partir destes elementos. Assim, é a partir do conhecimento elaborado, do saber sistematizado e dos conteúdos, que o currículo da escola deve ser estruturado e compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, transformados em conteúdos clássicos, é requisito fundamental para o processo de humanização de cada indivíduo.

4.2 – Temas Integradores

Os temas integradores perpassam por todas as áreas e eixos do conhecimento e devem ser considerados na organização curricular.

Os temas integradores estão constituídos em cinco eixos:

I – Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade

Esse tema contribui para que a escola propicie condições aos estudantes para que desenvolvam autonomia à tomada de decisões financeiras, conscientes e comprometidas com seus gastos, construindo assim relações mais sustentáveis dos sujeitos entre si e com o planeta, frente ao iminente esgotamento dos recursos naturais.

II – Culturas Indígenas e Africanas

Esse tema tem como objetivo colocar a história e cultura dos povos indígenas e africanos no ensino das escolas brasileiras. Portanto, as diretrizes municipais devem se pautar no ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, uma vez que a educação brasileira, por vários anos, centrou-se em uma perspectiva eurocêntrica, de modo a não valorizar as contribuições de todos os povos na formação da cultura brasileira.

III – Culturas Digitais e Computação

A escola deve proporcionar aos estudantes a utilização pedagógica e a exploração das novas tecnologias de forma reflexiva e ética. Portanto, o currículo deve contribuir para que as práticas escolares propiciem um ensino que promova a obtenção, a transmissão, a análise e seleção das informações.

IV – Direitos Humanos e Cidadania

O trabalho com a temática Direitos Humanos e Cidadania almeja que os diferentes componentes curriculares sejam capazes de abordar um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, individuais e coletivos, ou seja, abordar o ser humano nas suas relações interdimensionais, bem como os valores éticos e afetivos necessários à promoção da igualdade e defesa da dignidade, combatendo a desigualdade e promovendo a cidadania.

IV – Educação Ambiental

A organização curricular da Educação Ambiental deve articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, pois as mudanças climáticas, o aprofundamento das desigualdades e a ausente degradação ambiental indicam que isso é um problema global, que carece de superação. Os currículos escolares devem estar pautados nas atitudes e valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente, a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana. Desse modo, faz-se pertinente o resgate da história da humanidade, considerando a conjuntura histórica e todos os seus protagonistas.

4.3 – Ensino Religioso

O Ensino Religioso deve se configurar numa área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento integral de vivência de valores no dia a dia, como paz, respeito, amor, responsabilidade, organização, cooperação, união e solidariedade, de forma interdisciplinar, relacionando-se com as vivências, experiências e conhecimentos dos educandos.

Sendo uma área do conhecimento, deve ser visto de forma diversa à “aula de religião”, catequese, escola bíblica, ou ainda, de qualquer modelo de

doutrinação. Não pressupõe a adesão e muito menos o proselitismo ou a propagação de uma determinada crença religiosa.

O Ensino Religioso objetiva socializar e construir conhecimentos acerca das diferentes manifestações do sagrado, a fim de estabelecer elementos que permitam ao educando compreender e respeitar as diferentes culturas, modos de vida, crenças e diversas formas de viver o contexto religioso.

O conhecimento religioso, nesse contexto, constitui-se em um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo, que não nega, em momento algum, a fé nas tradições religiosas.

Cabe, portanto, ao Ensino Religioso atentar para o princípio da laicidade que envolve o direito individual de escolha de uma religião, mas também o direito de não ter religião. É o direito do livre exercício ao julgamento em relação ao domínio espiritual. Na escola laica, os alunos de todas as confissões religiosas, assim como aqueles que não possuem nenhuma religião, devem ser admitidos indistintamente e igualmente respeitados na sua condição de indivíduos em formação. Ao se respeitar a neutralidade confessional, se respeita em primeiro lugar a individualidade dos alunos e as convicções de suas famílias. Em segundo lugar, ao se dar o mesmo espaço no ambiente escolar ao conhecimento de cada religião, ensina o princípio do respeito e o exercita.

4.4 – Da Educação Infantil

No que tange às questões de ensino, partimos do pressuposto que o trabalho educativo é uma ação direta e intencional com vistas a assegurar a singularidade que é produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Desse modo, o objeto da educação centra-se em duas questões: identificar os elementos culturais a serem aprendidos e selecionar as dinâmicas adequadas para atingir os objetivos propostos, ou seja: os conteúdos a serem ensinados e a metodologia de ensino (forma).

No que concerne aos conteúdos selecionados, estes devem ser distintos entre o que é essencial e o que é secundário na educação escolar.

De acordo com Martins (2012) pode-se distinguir dois tipos de conteúdos: os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica. Os conteúdos de formação operacional são os que agem indiretamente na aprendizagem. Os conteúdos de formação teórica incidem diretamente na

aprendizagem e na apropriação dos conhecimentos científicos, de modo a superar os conhecimentos espontâneos.

Em relação à forma de ensino é importante que haja clareza da periodização infantil para que, aliada ao processo de ensino, se defina para cada ação educativa a estratégia apropriada para a promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Entende-se a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e que envolve duas dimensões: a do cuidar e a do educar. Salienta-se que o educar e o cuidar são indissociáveis, pois são dimensões essenciais para o ensino que promove o desenvolvimento das crianças pequenas.

As áreas de conhecimento - também denominadas eixos - a serem ensinadas são: Linguagem Verbal, Linguagem Matemática, Indivíduo e Sociedade, Arte e Cultura Corporal de Movimento.

Ressalta-se, portanto, que a Educação Infantil, por sua especificidade e pelo público alvo que atende possui um caráter importantíssimo, sendo o ensino, o estímulo pertinente para que as conexões neurais se potencializem, pois os primeiros anos de vida constituem o maior período de plasticidade cerebral.

Nessa direção, dizemos que o trabalho escolar na educação infantil e no ensino fundamental parte da premissa que o ato educativo proporciona o desenvolvimento do educando, ou seja, o ensino potencializa o desenvolvimento humano.

4.5 – Do Ensino Fundamental

Em relação ao Ensino Fundamental, uma das etapas da educação básica, a Psicologia Histórico-Cultural considera o estudo como a ação que mais potencializa o desenvolvimento humano. De fato é importante que o planejamento do trabalho pedagógico norteie-se com vistas a promover aos estudantes ações que focalizem o estudo, compreendido como a atividade guia dessa modalidade, que ressalta a orientação e proporciona a formação e a reorganização da atividade psíquica e, portanto, a que mais potencializa a evolução dos estudantes.

Destarte, em continuidade ao percurso de educação escolar iniciado na Educação Infantil, cabe ao Ensino Fundamental proporcionar aos seus estudantes os conhecimentos científicos, elaborados ao longo do tempo pela humanidade e que se tornaram essenciais para a vida humana. Neste sentido, a educação escolar volta-se para a ampliação dos conhecimentos científicos, tendo o ensino dos

conteúdos um papel ímpar, com vistas a superar os conhecimentos cotidianos e contribuir para a formação de cada estudante. Para essa finalidade, o professor é o profissional que domina os conhecimentos científicos e para ensinar tem a sua frente duas premissas: a competência técnica e o compromisso político, sendo a primeira a compreensão e o domínio dos conteúdos e a segunda, o comprometimento pessoal e profissional para utilizar métodos e técnicas adequadas para o aprendizado dos estudantes, pois compreende-se que o educando tem o direito de aprender e desse modo, o processo de ensino-aprendizado necessita ser permeado de acompanhamento do docente que ensina, intervém, avalia, orienta e redireciona o planejamento de ensino e prima para o progresso escolar de cada indivíduo.

4.6 – Da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender um público a quem foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas suas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Faz-se necessário superar uma concepção compensatória, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e também a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas principais questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

De acordo com Klein (2007), embora as ações educativas voltem-se principalmente para os períodos de formação dos sujeitos, que compreendem a infância e adolescência, a educação dos adultos é possível e necessária, à medida que a realidade está em constante transformação, exigindo continuidade no processo educativo.

Ao se tratar da EJA temos que entender que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dessa população, difere do processo ocorrido na infância, buscando uma formulação pedagógica que garanta a esse segmento social acesso

à cultura letrada, que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Diante desta situação, a EJA apresenta-se como fio condutor à cidadania para todos aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos e/ou encontram-se à margem do processo educativo. E neste âmbito, pode-se afirmar que todo movimento em prol de uma educação transformadora e libertadora conduz a uma nova relação educacional alicerçada na construção integral do sujeito.

A esse respeito, Vygotsky e Luria (1996) explicam que o adulto não apenas está ligado ao contexto social e histórico pelos mais estreitos elos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se no cerne das condições sociais. Assim, o pensamento e o comportamento do adulto devem ser estudados como produtos de um processo muito longo e complexo do desenvolvimento da criança, à luz daquelas condições sociais (SILVA, 2011).

Neste contexto é necessário que a EJA incorpore alguns princípios fundamentais como a flexibilização de seus horários de atendimento; a flexibilização e a organização de seus currículos; o reconhecimento de que a construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada para cada educando e somente é significativa se considerar seus saberes e vivências, atribuindo à escola o papel de ensinar os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade ao longo dos anos, promovendo um processo ensino-aprendizagem pautado na construção crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, em que todos os indivíduos possam desenvolver-se e constituírem-se como cidadãos atuantes e conscientes.

Sendo assim, Martins (2013) aponta que a educação escolar deve se orientar no sentido de organizar os conceitos espontâneos em um sistema de generalização, utilizando os conceitos científicos. A apropriação dos conceitos científicos muda a atitude do sujeito frente aos objetos, pois para que esse processo ocorra é necessária a mediação de outros conceitos em um sistema de conexões internas, em que o objeto se apresenta ao pensamento de forma multilateral e profunda. De acordo com a autora, uma educação escolar comprometida com a formação de indivíduos livres, deve primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo e superior para desenvolver o autocontrole da conduta.

Para tanto, os docentes da EJA devem voltar sua prática ao ensino dos conceitos científicos na escolarização desta população, considerando as possibilidades de cada aluno e não suas limitações, levando em conta sua realidade sociocultural e os seus interesses, propondo a criação de horários alternativos, reorganização dos temas e conteúdos e modificação das estratégias de abordagem (Klein, 2007).

O processo de escolarização deve possibilitar a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber, à medida que promove mudança nos vínculos e relações da consciência do homem e possibilita o entendimento do mundo e de si mesmo de outro ponto de vista, superando o senso comum (PINTO, 1987). É neste sentido que ao ensino escolar, independentemente da idade do alunado, se impõe a tarefa de humanização dos indivíduos.

4.7 – Da Educação Especial

A educação especial deve ser discutida na perspectiva da educação inclusiva, o que significa que a igualdade tem que ser relativa para ser real, ou seja, as pessoas são diferentes e tem necessidades diversas.

Isso pressupõe uma escola estruturada dentro de preceitos em que visualiza um estudante que aprende a partir de suas aptidões e capacidades, respeitando-as e valorizando suas potencialidades.

Dessa forma parte-se da premissa de que todos aprendem, pressupondo que a educação especial na perspectiva inclusiva visa a eliminação de barreiras, tanto arquitetônicas como de aprendizagem, possibilitando assim o acesso e a produção do conhecimento com foco no desenvolvimento global e não na deficiência em si.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases do desenvolvimento e, portanto tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. Desse modo, a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes ao mesmo tempo em que busca a participação e o progresso de todos no processo educativo.

Quanto à proposta pedagógica é válido ressaltar a importância das flexibilizações curriculares no intuito de viabilizar a inclusão. No entanto, adequações curriculares precisam ser pensadas a partir do contexto grupal, coletivo, local em que o estudante se encontra para que a ideia de currículo

adaptado não se associe à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar os demais estudantes do grupo na aprendizagem. A ideia é a de um ensino adequado para todos, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento de todos e não de um ensino adaptado para alguns.

Uma questão relevante a ser abordada é com relação a como garantir a plena participação dos estudantes com necessidades especiais considerando suas necessidades específicas. Nesse ponto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz a proposta do AEE – atendimento educacional especializado, que é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 1). Esse serviço deve ser oferecido pela rede de ensino através do atendimento em salas de recursos multifuncionais, hospitais, atendimento domiciliar, itinerante, bilíngue, entre outros, ressaltando o atendimento concomitante e prioritário nas classes regulares.

Na concepção de uma pedagogia crítica, a educação das pessoas com deficiência é imprescindível, e deve focar as capacidades dos estudantes e as metodologias de ensino que viabilizem a aprendizagem de cada um, considerando o deficiente como um sujeito completo em sua singularidade humana, que tem um desenvolvimento cognitivo e que com rigor científico, teórico e metodológico, deve exercer seu direito inalienável de acesso e usufruto da educação.

4.8 – Da Avaliação

A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser considerada como apresentada por Luckesi (2010, p. 33): “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Este conceito apresenta a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes, comparados a um padrão ideal, para uma tomada de decisão.

Para Luckesi (2010) a avaliação deve ser constituída de instrumentos de diagnóstico, que levam a uma intervenção visando a melhoria da aprendizagem; deve ser inclusiva porque o estudante será ajudado a superar suas dificuldades, sendo um ato dialógico que implica uma negociação entre o professor e o estudante.

Com base nesse critério, Gasparin (2011) examina o processo de trabalho do professor e dos alunos, ressignificando a avaliação como uma ação que deve

possibilitar que os educandos, situados adequadamente no ambiente de estudo escolar, incorporem o conhecimento como elemento fundamental de sua formação intelectual e social.

Para isso, como diz Gasparin (2011), o professor deve iniciar sua tarefa docente por uma avaliação prévia que revelará o estágio inicial, o ponto de partida do professor e dos estudantes, pois como diz Vygotsky (2001, p.476):

Toda a aprendizagem com que a criança se depara na escola sempre tem uma pré-história. [...] A aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas se baseia sempre em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Para Saviani (1999), esta fase corresponde à prática social inicial; é a demonstração do que o aluno já conhece sobre o assunto que será desenvolvido pelo professor. Este é o momento em que, por sua vez, de acordo com Gasparin (2011), o docente apresenta sua compreensão relativamente sistematizada, no ponto de partida do trabalho pedagógico, anunciando o conteúdo, os objetivos, as estratégias de ensino que serão desenvolvidos ao decorrer das aulas.

Os dados que os alunos apresentam, bem como os do professor, são de certa forma, o diagnóstico do que cada uma das partes já domina no início do processo de ensino. Esta tomada de consciência, de ambas as partes, permite uma sintonia avaliativa inicial como ponto básico de todo o trabalho docente e discente. Nas palavras de Gasparin (2011), implica na adoção de um novo método de conduzir o trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, o processo de ensino preconiza uma nova sequência da ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor, no que se refere ao conhecimento que os educandos dominam ou não; avaliação dos educandos; ensino do professor; aprendizagem do educando e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos educandos. Esta fase é o que Gasparin (2011) denomina de prática social inicial do conteúdo e da avaliação. É o ponto de partida de todo o trabalho docente-discente. Daí a importância da interação entre professor e educandos.

Nas palavras de Gasparin (2011, p.52):

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

Este processo dialético realiza-se em círculos concêntricos e em espiral, denotando que o novo conhecimento sempre nasce do anterior que o inclui e o transforma em algo diferente.

Considerando os autores, o ato avaliativo deve partir em primeiro lugar do conhecimento que os estudantes já possuem ou não de um determinado conteúdo, previsto para cada ano de escolaridade, previamente elencado num currículo escolar, sendo essencial o planejamento do ensino, que direciona a prática pedagógica. Este planejamento deve considerar a evolução e o desenvolvimento de cada educando, considerando-o um sujeito que possui capacidade e direito de aprender cada vez mais, superando a visão do currículo mínimo.

Independentemente da forma como seja entendida a prática, Gasparin (2011) defende uma concepção que parta da realidade, ascenda à teoria e retorna à realidade, cumprindo a metodologia prática-teoria-prática. A prática a que estamos nos referindo tanto pode ser entendida como um fazer profissional, quanto como uma nova forma de cidadania, respeitados os níveis de ensino em que os educandos se encontram.

Desta forma, considerando o estudo de Gasparin (2011), que parte do conceito de avaliação trazido por Luckesi (2010), os quatro elementos que constituem o conceito de avaliação são: juízo de valor, dados relevantes, padrão ideal e tomada de decisão, sendo que este último deve objetivar as melhorias que professor e alunos devem assumir em virtude dos dados apresentados.

Desta forma, a avaliação apresenta-se como pertencente tanto a professor quanto a alunos. Todos se avaliam reciprocamente ainda que este fato não seja registrado para o professor e a ele não sejam atribuídas notas ou menções.

Para Gasparin (2011), a avaliação é concebida como global, envolvendo a sociedade onde professor e estudantes vivem; as condições da escola; as políticas educativas; o trabalho do professor e dos alunos; os resultados teóricos do ensino e da aprendizagem; a viabilidade de aplicação social dos conhecimentos adquiridos.

A avaliação, nesta perspectiva não é o centro da escola, nem do processo do ensino e da aprendizagem, o essencial não é alterar as formas de apreciação do rendimento escolar dos alunos e dos professores, mas transformar o processo de ensino e de aprendizagem, pois o como ensinamos e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente é que indicarão como será a avaliação e esta objetivará a retomada de decisões das ações docentes e da gestão educacional

tendo como foco a aprendizagem dos estudantes, reafirmando assim a função social da escola.

4.9 – Do Professor e a Formação Continuada

O Conselho Municipal de Educação indica que a Secretaria Municipal de Educação, na organização da formação continuada dos professores considere a necessidade de ofertar aos docentes, formação continuada que atente para as diretrizes indicadas nesse parecer, considerando o professor um profissional intelectual, que deve dominar os conhecimentos científicos, tendo o ensino dos conteúdos o foco de seu trabalho. Portanto, as formações devem privilegiar o estudo e a consciência de seu papel social e político.

5 – CONCLUSÃO DA COMISSÃO

Constata-se que um rol extenso de legislação sobre a temática da matéria já foi editado e atualizado para garantia dos direitos de todos os estudantes e, por conseguinte, cabe normatizar as diretrizes curriculares do município de Limeira.

6 – DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

Assim, o CME encaminha a SME para que providencie a publicação deste parecer e prossiga com a elaboração detalhada de suas diretrizes e currículo oficial.

Portanto, o CME institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Limeira/SP, presentes nesta indicação, que deverão ser contempladas no detalhamento e na implementação do currículo do Sistema Municipal de Educação de Limeira, e acompanhadas por este Conselho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Proposta Preliminar. 2ª Versão revista. Abril 2016-
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> -
acesso em 30/08/2016.

E24e Educação Inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica/ coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M. (Orgs.) O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PINTO, Alvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

ROPOLI, E.A. A educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e especificidade da educação. Comunicação apresentada na mesa redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação", realizada no INEP, Brasília, 05/07/1984 - <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf> - acesso em 01/09/2016.

_____. Escola e democracia. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais – Ensino Religioso. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2010.

VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

VYGOTSKY L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Conselheiros e Conselheiras:

I – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Titular: Isabel Cristina Rossi Mattos

Suplente: Saulita Aparecida Mazzaratt Dela Libera_

II – CONSELHEIROS COM CONHECIMENTO TÉCNICO INDICADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

a)Conselheiros representantes da Educação Infantil

Titular: Denise Cristina Ribeiro Massaguer

Suplente: Paula Furine Stolfi

Titular: Janaína de Souza Silva

Suplente: Deborah Cristina de Lima Schulz Pilon

b) Conselheiros representantes do Ensino Fundamental

Titular: Erika Milena Crippa

Suplente: Ana Maria Spagnol Trevisol

Titular: Silvana Alves Melo

Suplente: Aparecida Albino Lencioni

c) Conselheiro representante da Educação Especial

Titular: Mônica Sanchez Dumit

Suplente: Silvia Regina de Miranda Barbosa

d) Conselheiro representante da Educação de Jovens e Adultos

Titular: Sandra Aparecida de Souza

Suplente: Adriana Figueiredo

e) Conselheiro representante dos Agentes de Desenvolvimento Educacional

Titular: Sandra Cristina Formigari

Suplente: Lúcia Helena Ribeiro Cardoso

f) Conselheiro representante dos Assistentes Sociais Escolares

Titular: Luciana Carlos da Cunha Facini

Suplente: Valdirene Borges

III - CONSELHEIROS REPRESENTANTES DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE LIMEIRA – ENSINO MÉDIO

Titular: Márcio de Souza

Suplente: Aldilene Cristina Buso Maggioni

Titular: Jonas Beltrão de Oliveira

Suplente: José Alves da Silva

IV - CONSELHEIRO REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSUNTOS JURÍDICOS

Titular: Vanderley das Neves Silva

Suplente: Gleyce Viana dos Santos

V - CONSELHEIROS REPRESENTANTES DE PAIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA INTEGRANTES DO CONSELHO DE ESCOLA

a) Conselheiros representantes da Rede Pública Estadual

Titular: Marislei Darci Camargo Rocha

Suplente: Valéria Aparecida Figueiredo Viana

b) Conselheiros representantes da Rede Pública Municipal

Titular: Fernanda de Oliveira Vieira

Suplente: Tânia do Amaral Gomes

VI - CONSELHEIROS REPRESENTANTES DOS SINDICATOS OU ENTIDADES DO MAGISTÉRIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Titular: Evanilde Aparecida da Cruz Maduro Albers

Suplente: Edivaldo Mendes da Costa

Titular: Carina Tesser Waiteman

Suplente: Celia Pereira

VII – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

Titular: Marta Verginia Espadon

Suplente: Lilian Cristina de Oliveira

VIII – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DAS ESCOLAS DA REDE PRIVADA DO MUNICÍPIO, QUE ATUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Titular: Corina de Assis Sousa

Suplente: Grasiely Rodrigues Gral

IX – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

Titular: Cássia Cristina Martins de Godoy

Suplente: Mariluz Altino Barreto

X – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Titular: Raquel de Oliveira Nunes

Suplente: Paula Bortolan Bocaiuva Forster

XI – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DE SINDICATO DE TRABALHADORES

Titular: Ana Lúcia Ramos Pinto

Suplente: Willian da Silva

XII – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DOS SINDICATOS PATRONAIS DA EDUCAÇÃO

Titular: Ivo Gonçalves

Suplente: Andressa Renata Gonçalves Eler

XIII – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DE ENTIDADES DO MUNICÍPIO QUE ATENDAM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Titular: Vera Cristina Cassoli

Suplente: Camila Nogueira da Cruz Silvestre

XIV – CONSELHEIRO REPRESENTANTE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Titular: Marisa de Souza Cunha Moreira

Suplente: Miriam Teresa de Souza