



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BARUERI

CURRÍCULO

PARA UMA EDUCAÇÃO DE OPORTUNIDADES

Em defesa de uma educação de excelência para a escola pública.





PREFEITURA MUNICIPAL DE
BARUERI



RUBENS FURLAN

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Flávia Moreno

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Janete Dias do Valle Nascimento

COORDENADORIA DE
ENSINO FUNDAMENTAL

Isabel Cristina Dias Lombardeiro Biondi

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE BARUERI



SUMÁRIO

CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO DE OPORTUNIDADES *Em defesa de uma educação de excelência para a escola pública*

INTRODUÇÃO

1. Do conhecimento que HUMANIZA, para o SER que HUMANIZA o conhecimento	7
2. Para humanizar o desenvolvimento, o conhecimento e o ensino, temos que humanizar o convívio	9
3. A origem não democrática do conhecimento sistematizado e sua contribuição para uma sociedade democrática superar suas desigualdades	13
4. Para democratizarmos o conhecimento temos que superar as dificuldades* de aprendizagem (*dificuldades de aprendizagem são inerentes à aprendizagem).....	15
5. O que aprendemos	20
6. Podemos querer saber ser, conviver e fazer, porque todos aprendem.....	24
7. Diretriz metodológica para o ensino de 2020/21: <i>ALTERIDADE</i>	25
8. Dificuldades da <i>alteridade</i> no cotidiano do ensino	27
9. Procedimentos didático-metodológicos: escuta-oralidade-leitura-escrita.....	31
10. Praticar os elementos didático-metodológicos para desenvolver o protagonismo	33
11. Pilares para as escolas do município de Barueri	36
12. Antes de avaliar, verificar a aprendizagem.....	43
13. Conteúdos Curriculares.....	45
14. Conteúdos Curriculares Complementares	
14.1 Filosofia	47
14.2 Música	49
14.3 Projeto Natação.....	50
14.4 Tecnologia como ferramenta pedagógica.	51
Bibliografia	53

ANEXOS: Conteúdos Curriculares da Secretaria de Educação de Barueri

CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO DE OPORTUNIDADES
Em defesa de uma educação de excelência para a escola pública

INTRODUÇÃO

Conforme a origem da palavra oportunidade, *ob portus*, utilizada para nomear os ventos do Mediterrâneo, os ventos *oportunos*, que levavam os barcos à vela a determinado porto seguro, propor uma educação de *oportunidades* nos coloca em posição de contribuir para que nossas alunas e nossos alunos possam chegar, em cada etapa do processo de escolarização, *em segurança*, protegidas, e *com segurança* de suas aprendizagens e de seus saberes.

Estar seguro de si, do seu desenvolvimento e de suas aprendizagens implica ser protegida, respeitada em sua *unicidade*, em seu tempo e valorizada em seus produtos, construindo, gradativamente, o *saber ser*, o *estar* no mundo, tanto em relação a viver o mundo como conhecê-lo – pelo *autoconhecimento* e pelo *conhecimento que nos cerca*.

A oportunidade para saber ser encontra-se, principalmente, no conviver, pois apesar de sermos indivíduos singulares, precisamos do outro para viver e compreender as nossas lógicas e as lógicas do mundo traduzidas e interpretadas por meio das diferentes linguagens.

Nosso desenvolvimento e nossas aprendizagens estão enraizados no convívio social.

O convívio social caracteriza-se por sua dimensão simbólica, o convívio simbólico, sógnico, as representações e re-apresentações de palavras, expressões, gestos, linguagens essas que necessitam serem apreendidas e compreendidas, necessitam da *escuta* e da *oralidade*, também de serem lidas e registradas, *leitura* e *escrita*.

A partir da *escuta – oralidade – leitura – escrita*, em uma relação dialética simultânea e recursiva, constituindo a dialogicidade do cotidiano, é possível transformar a informação que foi oportunizada no convívio social em conhecimento individual, que se materializa em comportamento, ação, atitude, postura, modo de sentir, perceber, escutar, ver e dialogar com o mundo, tanto o seu próprio - consigo mesmo - pelo autoconhecimento, como também se materializa na relação com os outros, no convívio humano, por meio da troca dos conhecimentos do mundo que cada um traz para a materialização deste convívio.

Nessa perspectiva, uma educação de oportunidades materializa-se no cuidado e no acolhimento dos bebês, das crianças de primeira e segunda infâncias, dos que adentram à puberdade e adolescência, e de jovens e adultos, estabelecendo a oportunidade de estar **em segurança** no espaço escolar independente dos conhecimentos que cada um traz para esse mesmo espaço.

Uma educação que oportunize estar **com segurança** de suas aprendizagens se materializa na qualidade individual e coletiva da *escuta - oralidade - leitura – escrita*, que estabelece a função transformadora do conhecimento, pois para aprender a *ser, conviver e fazer* teremos que expressar *saber ser*, expressar *saber conviver* e expressar o *saber fazer*, e para tanto, é necessário dispor de um espaço onde determinados profissionais **oportunizem** este expressar-se e contribuam para o seu refinamento, sistematicamente.

1. Do conhecimento que HOMINIZA, para o SER que HUMANIZA o conhecimento

O convívio social, especificamente o humano, caracteriza-se pela troca dos conhecimentos, troca de signos, símbolos, ícones, que são expressos por gestos, comportamentos e falas.

Para conviver no mundo humano é necessário, desde o nascimento, dispor de oportunidades para acessar esses conhecimentos.

Ao adquirir conhecimentos do seu meio social, a criança acessa o processo de *hominização*, utilizando-se dos instrumentos e equipamentos materiais e linguísticos, equipando-se para o mundo hominizado, nomeando a si e a todos e tudo que a rodeia, expressando hábitos presentes em seu cotidiano, expressando a sua cultura.

Desta maneira, desde o nascimento, de acordo com as oportunidades sociais de cuidado, alimentação, qualidade da afetividade, cuidados da saúde, segurança, dentre muitos, o acesso ao processo de hominização vai ocorrendo com as oportunidades oferecidas pelos meios sociais, chegando à aquisição da linguagem humana.

Ao adquirir a linguagem e continuar a dispor de possibilidades de acesso e permanência em todas as etapas de escolarização, construirá seu *ser*, seu *conviver* e seu *fazer*, podendo graduar-se, titular-se e se formar profissionalmente.

Nosso problema educacional é que esse processo de HOMINIZAÇÃO, chegar a formar-se profissionalmente, não é garantia do pleno desenvolvimento das possibilidades HUMANAS e não é garantia da formação de um tipo especial de humano, o humano ético.

Assim, além de HOMINIZAR-SE, a educação pode oportunizar a todas e todos que se HUMANIZEM, torne-se um *determinado tipo de humano, um humano humanizado, um humano ético.*

Para que o indivíduo não apenas se hominize: saiba ler, escrever, toque um instrumento, brinque, jogue, realize experiências, projetos, produza arte, cante, declame, seja aprovado em concursos, dentre tantas ações humanas, é necessário OPORTUNIZAR outros conhecimentos que não estão no currículo, mas estão no ser que oportuniza o currículo, no ser que tem a possibilidade de HUMANIZAR O CONHECIMENTO, a Professora, o Professor, a Coordenadora, o Coordenador, a Diretora, o Diretor, a Supervisora, o Supervisor, e toda equipe de apoio.

Somente a pessoa que ensina o convívio pode decidir qual modelo oferecerá, como irá se comportar em cada momento da *escuta – oralidade – leitura – escrita.*

Todos os currículos oportunizam a hominização, mas nenhum currículo oportunizará a HUMANIZAÇÃO, pois essa dependerá de cada ser responsável pelo fazer docente.

A oportunidade de humanização é o ato, o momento de cada convívio, o momento de cada escuta, de cada oralidade, de cada leitura e de cada escrita.

Se desejarmos uma educação de oportunidades, poderemos nos contentar com uma educação que HOMINIZA, oportuniza o conhecimento, garanta a escuta, a oralidade, a leitura e a escrita.

Por outro lado, se desejarmos uma educação de oportunidades que defenda a EXCELÊNCIA de uma escola pública, não podemos nos contentar em contribuir para o processo de hominização, teremos que ser melhores para que cada geração que

conviver conosco possa dispor de oportunidades para se HUMANIZAR, tornar-se um determinado tipo de humano, o humano ético.

Esta decisão não é curricular, não é didática, é uma decisão de **querer saber ser, conviver e fazer DOCÊNCIA**.

2. PARA HUMANIZAR O DESENVOLVIMENTO, O CONHECIMENTO E O ENSINO, temos que humanizar o CONVÍVIO.

Na trajetória da humanidade, o *convívio* democrático foi o que mais permitiu o livre pensamento, a livre criação e a busca do *saber ser* e do *saber fazer*, ou seja, exercer a liberdade.

No convívio democrático, somente um elemento se opõe à sua existência: a violência - seja essa física, psicológica, velada, explícita, gestual, dentre tantas outras formas de existência da violência.

A presença de qualquer elemento de violência elimina o convívio democrático, pois **TRANSGRIDE** o outro humano.

Para que ocorra o convívio democrático são necessários seus elementos constituintes que se materializam em dois procedimentos distintos e complementares: a *isegoria* e a *isonomia*.

A **ISEGORIA** é o direito de expressar a opinião em público e, após todos expressarem suas opiniões, a decisão deverá ser **IGUAL** para todos, ou seja, a decisão é isonômica, constituindo a **ISONOMIA**, sem qualquer desses elementos não há democracia, mas demagogia, democratismo, populismo.

No momento histórico atual, dispomos da democracia moderna, que se realiza a partir da decisão pela maioria, e dispomos, desde o início do século XX, da democracia pós-moderna, ou seja, evita-se votar, evita-se a decisão pela maioria, para não gestar minorias.

Na democracia pós-moderna, busca-se organizar e atender todas as demandas na dimensão do espaço e tempo evitando que as diferenças amplifiquem os conflitos e produzam violência, buscando organizar temporalmente e espacialmente as necessidades de todos.

Assim, na democracia pós-moderna todas as ideias são registradas e categorizadas para que possam ser organizadas pelo coletivo e atendidas pelo mesmo coletivo, o que não significa fazer o que não concorda, mas garantir que quem concorda, faça; lembrando que o limite é a violência contra qualquer ideia ou ato.

A necessidade de humanizar o convívio entre pessoas únicas, com perspectivas distintas, escolhas diversas, realizações singulares, necessidades e satisfações particulares, coloca o convívio democrático pós-moderno como uma opção para que ocorra e se amplie o processo de humanização.

Como não nascemos democráticos, muito menos democráticos pós-modernos, temos que aprender a ser democráticos e nos aperfeiçoar para sermos democráticos pós-modernos.

Para aprender a ser democrático o elemento central é a ISEGORIA, aprender a expressar a opinião em público, exercer o direito de expressar a opinião, desenvolver e refinar a *oralidade*.

Dialeticamente, intrinsecamente a este direito, encontra-se o DEVER DE OUVIR, a *escuta*, uma das tarefas mais difíceis e complexas para o pensamento humano, pois a escuta ocorre a partir dos conceitos que já estão disponíveis no pensamento, o que provoca sempre uma escuta com ruídos, exigindo uma ESCUTA ATIVA, DE EXCELÊNCIA, que escute o outro.

Nessa aprendizagem, a tarefa docente é de Guardiã dos princípios da ISEGORIA e do cumprimento das decisões realizadas, tornar a decisão igual para todos, ISONOMIA, mesmo que essa decisão seja organizar as diferentes demandas na perspectiva democrática pós-moderna.

A escola poderá praticar o exercício da livre expressão, reduzindo a presença de qualquer elemento que VIOLE - que seja violento ao pensamento e ideias do outro - modelando o cuidar e o refinamento do conteúdo e da forma da linguagem, ou seja, adequar os meios expedientes que estão estabelecidos pelo conhecimento sistematizado, científico e não científico, como elementos de aprimoramento do convívio humanizado.

Na tarefa de humanizar o convívio para que o ensino e o conhecimento possam ser humanizados, dispomos de uma dupla função docente: temos que modelar, refinar, cuidar do conteúdo e da forma da nossa linguagem, adequando os meios expedientes, para poder ensinar às novas gerações, a modelação e o refinamento do conteúdo e da forma de suas linguagens.

Nessa dupla função, somente haverá um convívio democrático pós-moderno se formos democráticos pós-modernos. Não há como ensinar democracia não sendo democrático, pois o ensinar democracia significa viver democraticamente, o que não é sinônimo de fazer o que se quer, mas o que atende à necessidade individual no contexto de outras necessidades individuais em seus respectivos coletivos.

No contexto Escolar, pensar o convívio democrático moderno ou pós-moderno não é algo simples, como em outros contextos sociais, pois a natureza cotidiana da Escola é a que possibilita ao sujeito o desenvolvimento de sua singularidade, em seu respectivo coletivo no acesso ao conhecimento sistematizado.

Apesar do convívio poder ser democrático moderno ou pós-moderno, existem duas contradições, dentre outras que selecionamos para essa reflexão.

A primeira é que parte do conhecimento sistematizado veiculado na Escola não é democrático, ele é científico, ou seja, não se discute sobre determinado conceito científico no sentido de aceitá-lo ou não.

Para ser aceito como científico, o conhecimento é resultado de pesquisa, de investigação, de radicalização, busca-se na raiz da palavra, do conceito, da ideia, a sua veracidade provisória que é sua veracidade histórica, sua origem e a sua função social, cuja veracidade histórica poderá perdurar por uma semana ou por milhares de anos.

Ao mesmo tempo em que podemos dispor de um convívio humanizado, o conhecimento somente se tornará humanizado se os que se utilizam dele o utilizarem de maneira humanizada.

A segunda contradição é o fato das educadoras e educadores conviverem com um duplo papel: o de profissional da educação e de cidadão.

Como profissionais da educação, representam a sociedade, buscando garantir que as novas gerações acessem valores, orientações, diretrizes e práticas decididas democraticamente; em outros momentos, operando com alguns elementos que, como cidadãos, também participam da decisão, opinam, e, independente do resultado, **como**

profissionais da educação, executam as decisões que foram tomadas pelo coletivo em que participam.

Apesar de muitas decisões terem sido realizadas democraticamente, sendo muitas delas resultado de um processo democrático pós-moderno, principalmente as decisões que incorporaram demandas das minorias, como previstas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394 de 20/12/1996), há no cotidiano escolar, no planejamento, no ensino, muito a decidir, havendo necessidade de cuidados para que essas decisões não produzam minorias entre os profissionais da educação, entre os alunos e alunas e equipe de apoio educacional, transformando um espaço democrático, em espaço não democrático, perdendo a oportunidade de construir um espaço humanizado.

3. A ORIGEM NÃO DEMOCRÁTICA DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA SUPERAR SUAS DESIGUALDADES.

A origem do conhecimento sistematizado científico e do conhecimento sistematizado convencional veiculado na Escola ocorre pela sua comprovação ou pela convenção, que se estabelecem como resultado das possibilidades e limites das condições objetivas dos materiais disponíveis, das informações que o embasam, dentre muitos outros fatores, o que faz do conhecimento sempre um conhecimento histórico, pois cada conhecimento comprovado ou convencionado está datado e situado, ou seja, ele é histórico em sua constituição e não democrático em sua comprovação ou convenção.

Sua comprovação ou convenção ocorre, inicialmente, por ação individual ou de determinados grupos de especialistas, pesquisadores, e posteriormente para ser testado

ou aceito estabelecendo sua origem não democrática, mas sua origem científica ou sua origem estabelecida por convenção.

Apesar de não democrático, o conhecimento sistematizado necessita ser democratizado, apreendido pelas novas gerações para que possam realizar escolhas que garantam a sua qualidade de viver após as gerações que as antecederam.

Para apreender o conhecimento científico, esse deve ser oportunizado, apresentado pelos profissionais do processo de escolarização que auxiliarão no desenvolvimento, nas aprendizagens e na organização categorial.

Assim, para se democratizar o conhecimento faz-se necessário garantir o desenvolvimento e as aprendizagens, devendo acolher o que não dispõe do desenvolvimento adequado e do referido conhecimento, implicando na necessidade de uma *escuta ativa* num esforço consciente e consistente de compreender o aluno.

Este acolhimento e esta *escuta ativa* interferem nas decisões a serem tomadas sobre o ensinar e sobre as decisões de verificar a aprendizagem, sendo esta verificação o procedimento para se confirmar se ocorreu a efetiva democratização do conhecimento.

Ao democratizarmos o conhecimento, estamos criando uma sociedade igualitária, pois todos irão dispor do poder do conhecimento, tanto para o seu desenvolvimento como em relação ao acesso e ao seu domínio.

Essa condição estabelece uma mudança qualitativa no ordenamento social, colocando todas as pessoas em condições de igualdade para ler o mundo e escrever os seus sonhos, efetivando-os com as escolhas que serão possíveis pelo fato de estarem humanizados e, dependendo do coletivo em que conviveram, poderão, também, dispor de exemplos de adultos com procedimentos e convívios humanizados.

Esta é a efetiva democratização do conhecimento, a socialização do poder que o conhecimento detém, sendo esta tarefa da escola pública em uma sociedade desigual, não havendo, até este momento, outra opção institucional.

4. PARA DEMOCRATIZARMOS O CONHECIMENTO TEMOS QUE SUPERAR AS *DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (*Dificuldades de aprendizagem são inerentes à aprendizagem)

Ao tratarmos da APRENDIZAGEM, temos que delimitar os elementos INERENTES ao processo de aprender, estabelecidos na totalidade em cada ser humano.

É inerente ao apreender algo, que este algo esteja adequado ao desenvolvimento da pessoa, às suas condições objetivas, às suas estruturas, e seja pertinente à zona do desenvolvimento real, dentre outras denominações para nomear o momento real do desenvolvimento individual.

Além e/ou concomitante ao desenvolvimento de cada pessoa, o que será aprendido estará externo às atividades cognitivas, tanto em relação ao conhecimento de si, de seu corpo próprio, como o conhecimento relacionado aos demais elementos externos, elementos presentes no meio.

Assim, o apreender algo acrescenta ao cognitivo o que ele não dispõe e, por meio da dialética simultânea e/ou recursiva, esse algo irá modificar a estrutura afetiva-perceptiva-emocional-cognitiva-motriz, estabelecendo a cotidiana dialética desenvolvimento-aprendizagem.

Para a Psicogenética de Jean Piaget (1896-1980) esse apreender ocorre por equilíbrio que é a dialética do processo assimilação-acomodação.

Para Henri Wallon (1879-1962) é a dialética da afetividade, no sentido do verbo, da ação de “afetar” e “ser afetado”. Afetar o meio e ser afetado pelo meio, afetar o grupo e ser afetado pelo grupo, demarcados pela condição afetivo-perceptivo-emocional-cognitiva-motriz, diferenciando o que está sincrético.

Cabe ressaltar que o afetar em Henri Wallon é diverso da compreensão do termo afetividade como substantivo “afeto”, sendo esse a dimensão positiva da afetividade.

Para Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) a relação dialética simultânea entre a zona real de desenvolvimento e o que poderia estar próxima a esta condição objetiva, a zona proximal de desenvolvimento, assim como, a dialética estabelecida pela dupla função da linguagem: como instrumento social de convívio e, simultaneamente, como conteúdo que constrói a consciência.

Para Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) esses elementos novos seriam apreendidos devido à reação do meio à ação do sujeito. Após o sujeito agir sobre o meio, o meio reage e essa reação do meio fornece os elementos para o sujeito selecionar deste meio o que atende às suas necessidades, suas demandas.

Nestas breves citações, podemos inferir que o tema APRENDIZAGEM não é algo simples e que dispomos de consenso, mas uma das temáticas mais recentes da Psicologia, considerando os últimos cem anos, continuando um percurso milenar da Filosofia sobre o que é ser Humano, mantendo-se como um dos temas mais complexos da Ciência.

Ao compreender que se trata de um dos temas mais complexos e longe de ser resolvido, apesar de acompanharmos os lactentes, as crianças, os adolescentes, jovens e adultos aprenderem, não significa que conseguimos explicar como aprendem.

Levantamos hipóteses: ele ou ela estudou, a família é organizada, ele ou ela presta atenção etc., não passando de especulações.

Assim, outro problema da democratização do conhecimento no cotidiano escolar, além de sua origem não democrática, são as dificuldades de se compreender os processos internos realizados pela pessoa para aprender.

Independente dos limites sobre a aprendizagem e não indiferente a eles, precisamos dispor de procedimentos que contribuam para amenizar a ausência destas informações.

Existem inúmeras orientações didático-pedagógicas e, dentre elas, selecionamos seis procedimentos no sentido de preservar a docência, as alunas e os alunos.

Ensinamos e eles aprendem, mas não sabemos como isto ocorre; apenas verificamos se aprendem ou não. Quando aprendem, não temos problemas de aprendizagem, somente passamos a ter problema quando insistem em “não apreender”, apesar de compreender que todos aprendem, pois os sentidos são abertos ao meio e ao grupo.

O primeiro procedimento da defesa de que todos aprendem, apesar de não sabermos “como”, é a investigação, a pesquisa sobre o aluno e sobre a aluna. **CONHECER A ALUNA, CONHECER O ALUNO em relação ao contexto da pauta do ano, do semestre, do bimestre, da aula, do tema e respectivo conceito a ser ensinado.**

Em relação às Coordenadoras e Coordenadores, Diretoras e Diretores, Supervisoras e Supervisores, a necessidade de **CONHECER A PROFESSORA, CONHECER O PROFESSOR**, e todos os demais profissionais da educação em relação às referidas pautas do Projeto Pedagógico.

Na relação escola – família é o CONHECER A FAMÍLIA em relação às suas necessidades e dificuldades com a pauta da Escola e da educação proposta.

O segundo procedimento decorre do primeiro: somente se conhecerá a aluna, o aluno, e os demais citados, se tivermos a ESCUTA ativa.

O terceiro procedimento é que esta ESCUTA ativa não deve estar contaminada com idealizações, mas que possa apreender a ALUNA e o ALUNO REAL, bem como os demais profissionais, na sua condição objetiva, real, em sua atualidade, para a partir desta atualidade, de sua condição objetiva, disponibilizar elementos que oportunizem realizar uma docência melhorada e ampliada no saber ser, conviver e fazer docente.

O quarto procedimento é utilizar de TODAS AS METODOLOGIAS disponíveis para escolher a que melhor se adequa à necessidade do momento, flexibilizando o ato de ensinar, tornando a forma do ensino plural.

A melhor metodologia é aquela em que a aluna e o aluno acessam, apreendem e sistematizam o conhecimento de maneira HUMANIZADA, também nas formações continuadas dos docentes.

A maneira humanizada de acessar, apreender e sistematizar o conhecimento é aquela que a realidade do aluno, em que se encontra atualmente, é ponto de partida, sem julgamentos ou análises moralistas. O que será oportunizado está organicamente definido, o tema; os conceitos que compõem o tema, sequencialmente organizados, com clareza do aprofundamento, da verticalização e do tempo que se dispõe para os demais momentos da escolarização, a horizontalidade.

O quinto procedimento é verificar a aprendizagem, permitindo que os discentes expressem pela oralidade e por registros diversos, principalmente o registro

convencional, sua compreensão do que foi ensinado, sem deixar de oportunizar registros não convencionais.

Cabe salientar que o refinamento da verificação da aprendizagem ocorre quando se oportuniza ao discente realizar diferentes percursos para expressar sua compreensão e, dentre estes, o percurso da reversibilidade como ápice da independência cognitiva, ou seja, realizar o percurso inverso ao realizado pelo ensino.

Se o docente se utilizou do processo dedutivo, o discente deveria utilizar-se do indutivo, e vice-versa, demonstrando saber realizar o percurso de volta, fazendo com que o conhecimento seja operado e pensado dialeticamente, tese e antítese, e assim dispor de recursos para elaborar sínteses provisórias, estabelecendo sua autoria a partir do conhecimento objetivado.

O sexto procedimento é não esquecer que nossa ação educativa não é INDIVIDUAL, e sim COLETIVA. Nossa ação faz parte de um coletivo de profissionais, alguns apresentam sucesso, outros insucessos; alguns dispõem de mais tempo, mais paciência, outros menos tempo, menos paciência, e por ser uma ação coletiva, essa terá que, sistematicamente, ser objeto de diálogo, evitando-se qualquer análise de senso comum, de vulgaridade, no sentido de pertencer ao pensamento simples, sem sistematização ou qualquer referencial teórico.

Todos os casos patológicos, síndromes, déficits mentais, emocionais, cognitivos, devem ser cuidados e acolhidos com maior segurança, com mais profissionais especializados para que essas pessoas possam também desenvolver o máximo de seu potencial humano, possam ter o seu pleno desenvolvimento.

Podemos afirmar que em todos esses procedimentos encontraremos dificuldades inerentes à ação docente, ao convívio coletivo dos profissionais e dos discentes, às escolhas didáticas, ao conhecimento a ser ensinado e aos nossos próprios limites.

Ao ser inerente à ação educativa, essas dificuldades não são problemas, pois fazem parte da dimensão dialógica do ensino e da aprendizagem.

A essência da tarefa educativa é encontrar soluções para as inevitáveis dificuldades do processo de apreensão do conhecimento, ou seja, a professora, o professor, a coordenadora, o coordenador, a diretora, o diretor, a supervisora e o supervisor são criadores de alternativas para a sistematização do conhecimento científico e do conhecimento convencionado das diferentes linguagens, sendo a criação destas alternativas a tarefa dos profissionais da educação.

5. O QUE APRENDEMOS

A partir do aparato sensorial-perceptivo-emocional-cognitivo apreendemos o mundo em nós, tanto em nós no sentido do nó, que é *enlaçamento de fios*, que seriam os fios vindos de cada um dos sentidos, diferenciando os elementos do mundo, singularizando os elementos universais, aprendendo a ser, a conviver e a fazer.

Ao apreendermos o mundo ao redor, o meio que nos circunda, e o conhecimento do grupo que fazemos parte, também o nosso próprio mundo, dispomo-nos de um potencial imaginativo que vai, paulatinamente, sendo sistematizado e tornando-se representativo pelos símbolos e signos do mundo humano.

A beleza do processo imaginativo da primeira infância, a luminosidade dos olhares e gestos, as alegrias das simplicidades dos objetos em contraste com a complexidade das narrativas imagéticas vão se desenvolvendo e tornando-se mais inteligíveis, mais

independentes, mais abstratas, constituindo o universo simbólico, sistematizando, categorizando a partir de todas as linguagens disponíveis em suas lógicas próprias, perpassando do lógico-matemático, ao artístico-literário, das humanidades às biológicas, alimentando nossas imaginações, nossas lógicas e nossos sonhos, demarcadas pela nossa condição afetivo-perceptiva-emocional.

O grande desafio da docência de excelência é manter a luminosidade e as alegrias em todas as etapas da escolarização, independente da linguagem abordada.

Se ainda não sabemos fazer, podemos aprender, pois todos aprendem.

Além do desafio de uma docência de excelência, temos o desafio da característica própria de cada linguagem, sua própria lógica, seus próprios objetos de conhecimento.

Apesar da característica própria de cada linguagem, elas se inter-relacionam e se complementam, numa dependência e interdependência relacional-dialógica simultânea e recursiva, voltando-se para si qualitativamente diferente, sem perder sua especificidade.

Do sensorial como mais imediato, mais indissociável entre o “eu” e o “mundo”, sendo a dimensão corporal afetada integralmente; ao perceptivo, complementar, mais complexo que o sensorial, demarcado pelo emocional, estabelecendo a comunicação entre os sentidos participantes dos estímulos recebidos, criando-se o primeiro *enlaçamento dos sentidos*, constituindo o repertório do imaginativo, da ideação, desdobrando-se em processos mentais criadores das criações, a criatividade.

Ao se tornar mais sofisticado cognitivamente, a criatividade vai operando com símbolos, signos, acessando o conhecimento efetivamente representativo sistematizado - tanto o conhecimento comprovado como o convencional - criando o universo simbólico que está diretamente relacionado com a representação mental de um conceito

apoiado em aspectos sociais, culturais, afetivo-emocionais, de forma mais multiforme, apesar de necessitar de um amparo concreto (qualquer objeto) para ancorar os processos mentais abstrativos.

Ao vivenciar, identificar, registrar, comparar, dentre outras habilidades, com objetos que ancoram o pensamento abstrato, esse tem a possibilidade de se tornar um pensamento formal, um pensamento que opera as representações simbólicas e sígnicas, sem a necessidade de objetos concretos para operar o conceito, o pensamento se abstrai, se separa do concreto.

Nessa passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, três elementos são basilares: a categorização das diferentes linguagens, sua sistematização e a inter-relação entre elas, sempre demarcadas pela dimensão subjetiva afetivo-perceptivo-emocional de cada indivíduo que opera com tais elementos no pensamento.

O fato das linguagens terem se organizado - em categorias - e em seus conceitos específicos, seus conjuntos de conceitos, é o que irá permitir a organização do pensamento para operar o pensar, operar com objetos imateriais conceituais, estabelecendo a necessidade de organicidade e sequencialidade do Conteúdo Curricular, do planejamento, dos planos bimestrais, e dos planos de aula.

Ao dispor da organicidade, o tema - cada tema apresenta um conjunto de conceitos independente da linguagem - estabelecendo a sequencialidade, essa necessita ser sistematizada, organizada em sistemas, classes hierárquicas, dispondo de sequência de uma ideia para outra, que, ao findar uma sequência conceitual e/ou técnica, a mesma deverá ser realizada no sentido inverso, deverá dispor da REVERSIBILIDADE.

A sequencialidade dos conceitos e/ou técnicas para ser apreendida necessita apresentar a reversibilidade - operação inversa, para oportunizar ao pensamento saber

fazer o pensamento inverso, contrário, e assim, iniciar a possibilidade de aprender a dialética, que contribui a se colocar no lugar do outro.

Esse exercício é próprio na puberdade e adolescência sendo o seu início na etapa final do Ensino Fundamental I.

Tanto a organicidade como a sequencialidade, estruturam-se no Lógico, âncora do raciocínio lógico matemático e de todas as linguagens lógicas cartesianas e dialéticas, com predominância hemisférica esquerda para a maioria das pessoas.

Em relação à organicidade e sequencialidade artística e da motricidade, que dispõe da predominância hemisférica direita, para a maioria das pessoas, a lógica destas áreas ocorre pela tradução do mundo em artes visuais, dança, teatro e músicas, e de todas as vivências que mobilizam a totalidade do indivíduo por meio da ação, do fazer e da motricidade.

A sequencialidade e organicidade dessas áreas ocorrem na vivência, no fazer, para o desenvolvimento de técnicas que são resultado de categorizações e sistematizações das criações e expressões, sejam essas artísticas em todas as dimensões imaginativas; sejam dos jogos, das brincadeiras e dos esportes, que se materializam na metalinguagem e na metacognição, possibilitando aos discentes afirmar-se como *ser* do mundo e ser no mundo, como *ser* que *sabe conviver* e como *ser* que *sabe fazer de maneira autônoma, de maneira ética*.

Assim, no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, no contexto da escolarização, somos seres que podemos oportunizar às novas gerações aprender a ser *humanizados*, e também oportunizar a aprendizagem para que aprendam a ser *humanizados*

Como Educadoras/es somente podemos oportunizar o que já temos para oportunizar, sendo esse o maior desafio, ou seja, ensinar o que não foi ofertado para nós em nosso processo de escolarização aprendendo no processo do ensinar.

Desta maneira, cabe aos próprios Educadores oportunizar ao coletivo de Educadores a aprendizagem de se humanizar, para que, didaticamente e dialeticamente, tenham sucesso em seu Ensino de *humanizar* o conhecimento e *humanizar* o ensino.

6. PODEMOS QUERER SABER SER, CONVIVER E FAZER, PORQUE TODOS APRENDEM

Tanto os processos de hominização como o de humanização ocorrem pelo fato de sermos dotados de um aparato neurológico, sensitivo-perceptivo e de motilidade preparado para o desenvolvimento e aprendizagens e, este aparato, estar inserido no meio social humano.

O desenvolvimento, ao ser cuidado, o aparato neurológico torna-se aparato cognitivo, a sensibilidade ao som, à luz, às texturas e temperaturas, aos odores e sabores, torna-se sentido auditivo, visual, tátil, olfativo e gustativo, especializam-se.

A percepção interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva transforma motilidade em motricidade, o gesto em comunicação, o som em linguagem, e todas as inter-relações deste desenvolvimento com as aprendizagens humanas.

Desde o Berçário até a Educação de Jovens e Adultos, passando pela primeira e segunda infância, puberdade e adolescência, somos todos seres condenados a aprender para ser, para conviver e para fazer no mundo, particularmente, no mundo humano.

Para ser, conviver e fazer, temos que a aprender a ser HUMANOS.

Nessa perspectiva, o aspecto determinante é a adequação de estímulos, considerado aqui todas as formas de interação com o outro, cuja interação deverá ter uma qualidade afetiva positiva, no sentido do afetar positivamente, adequadamente, que nada mais é do que a efetiva e concreta adequação à singularidade de cada pessoa, à sua unicidade, às necessidades de acordo com as possibilidades, ofertando oportunidades que promovam o máximo do desenvolvimento e das aprendizagens em todas as linguagens.

Desta maneira, a Ciência da Educação: a Didática torna-se a atividade humana mais eficaz e eficiente que contribui para o processo de aprendizagem, pois ensina qualquer elemento para qualquer humano, pois adequa este elemento a ser ensinado às condições objetivas e singulares do sujeito que aprende, estabelecendo que as dificuldades de aprendizagem são inerentes à própria aprendizagem e os problemas de aprendizagem são inerentes à didática.

7. DIRETRIZ METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE 2020/21: ALTERIDADE

Buscando defender uma educação de excelência para a Escola Pública, na perspectiva de ensinar que a aluna e o aluno *saibam ser, conviver e fazer*, em segurança, protegidas, e com segurança das aprendizagens e de seus saberes, as orientações metodológicas podem ser sintetizadas em um conceito: *alteritas, o outro*.

ENSINAR, CUIDAR, ACOLHER, OPORTUNIZAR pressupõem o *OUTRO*.

Assim, o outro, *alteritas*, é o elemento que determina a existência do ensino e a existência da continuidade da história humana, pois o ser humano não sobrevive sem o outro.

Esse outro é sempre ÚNICO e devido a esta unicidade, o outro é sempre no singular - sendo a aula - o ensino é uma interação com o coletivo e a aprendizagem uma apropriação individual, singular, sendo essa a dialética ensino-aprendizagem, a constante relação, o constante movimento coletivo-indivíduo.

Apesar de sua singularidade, de sua unicidade, há possibilidade de categorizar determinadas características deste sujeito único e compará-las com outros sujeitos, também únicos.

Essas categorias produzem agrupamentos das mais diferentes ordens, como o agrupamento pela cor da pele, do tipo de cabelo, da cor e formato dos olhos; da altura; do gênero, dentre tantas outras características do sujeito.

Ao ter por referência as categorias e seus respectivos agrupamentos cria-se a miragem da 'igualdade', pois haverá um agrupamento humano que apresentará a respectiva característica, o que produz a ilusão da 'igualdade' entre eles.

Outras pessoas estarão próximas da característica indicada, outras aquém e outras além do esperado pela categorização, estabelecendo a ideia das pessoas "iguais", das aceitáveis, e das que deverão ser evitadas.

Não superar o olhar, a escuta, linguagens sincréticas, que categorizam a unicidade, impossibilitam ver e compreender as possibilidades do outro, sendo uma das ações mais difíceis do convívio humano: *considerar o outro que faz parte de uma categorização que é conceituada como de menor valor.*

Acrescenta-se a essa dificuldade os limites da linguagem verbal, pois essa dispõe de diversas traduções na realização da dialogicidade, como por exemplo, a tradução do pensamento para a oralidade; da oralidade para a escuta; da escuta para o pensamento;

retornando, se o diálogo estiver ocorrendo, para a oralidade novamente e, assim, sucessivamente.

Outro aspecto é a falta de domínio sobre a organização do ensino, tanto em relação à *organicidade dos temas* como em relação à *sequencialidade conceitual*.

Além da organicidade e da sequencialidade é necessário que se domine a *horizontalidade* da distribuição dos temas da escolarização, sua *verticalidade e seu aprofundamento no desenvolvimento dos conceitos*, além do domínio da origem e da terminalidade do tema e dos conceitos referentes a eles.

Ao dispor desse domínio é possível situar a aluna, o aluno, na respectiva etapa onde se encontra em relação ao tema tratado, e aos conceitos faltantes, podendo dispor de informações que irão contribuir para as decisões metodológicas necessárias para concretizar um fazer metodológico eficiente e eficaz no ato de ensinar, pois situou a aluna e o aluno na temática e na sequencialidade necessárias da aprendizagem.

Essa diretriz metodológica poderá estar indicada no Currículo, mas somente será realidade se estiver presente no ato de planejar e realizar o ensino.

8. DIFICULDADES DA ALTERIDADE NO COTIDIANO DO ENSINO

Dentre tantas outras dificuldades da *alteridade* no cotidiano do ensino, o desenvolvimento humano apresenta alguns aspectos agravantes para a alteridade.

Em relação ao desenvolvimento pode-se demarcar quatro momentos mais marcantes: a presença dos reflexos palmar e de sucção no lactente; a imaginação no período da primeira infância; a predominância sensorial auditiva e visual, final da primeira

infância e início da segunda infância e as descargas hormonais na puberdade e adolescência.

Na lactância, um bebê, quando em seu reflexo de palmar, é deixado próximo ao cabelo de algum colega, sua mão se fecha trazendo para si aquele elemento que foi deixado próximo a ele, o cabelo do outro. Para muitos, esse bebê é violento, é agressivo, ele “puxa” o cabelo do outro.

A mesma ação ocorre com o reflexo da sucção que irá transformar-se em sentido do paladar, sendo este o mais forte desta etapa do desenvolvimento, o que provoca “ver” pelo paladar o que provoca interesse, independente do objeto que provocou o interesse, como um mordedor, ou um braço ou bochecha de um colega, dispondo da mesma interpretação citada anteriormente.

Em relação à imaginação, uma criança da primeira infância, ao ver algo que provoque interesse, irá buscá-lo, sem perceber o outro, sem ver quem está de posse do que provocou interesse. Assim, sua limitação perceptiva a coloca como alguém que não respeita o outro, podendo ser classificada de violenta e demais adjetivos do senso-comum.

Ao final da primeira infância e início da segunda devido ao início do Ensino Fundamental I faz-se necessário observar a predominância visual (olho direito ou esquerdo), pois, nesse período, devido ao fato de a visão ser cruzada, alunas ou alunos com predominância visual esquerda, quando sentados no lado direito da sala tendo as janelas deste lado direito, terão a visão do que estará vindo da janela em vez de ter a visão da sala de aula que se encontra sob a visão do seu olho não predominante.

Somado a isso, caso a predominância auditiva seja também direita, esses estarão sendo colocados “literalmente” fora da sala de aula.

A ausência das observações das predominâncias visual e auditiva, a primeira solicitando que a aluna ou o aluno olhe através de um pequeno círculo em folha de sulfite, e o segundo observando como estes tentam ouvir algo muito baixo, seja um relógio de cordas ou uma música em um celular com o som bem baixo, nos auxilia a reorganizar a posição das alunas e alunos que se encontram desconfortáveis nas salas de aulas, após o término do período de adaptação do início do primeiro ano.

Outro aspecto muito importante na segunda infância é a necessidade de cumprir as regras, para organização do pensamento e estabelecimento de limites organizativos e sequenciais da imaginação, sendo esses realizados a partir do desenvolvimento da heteronomia, primeiramente, heteronomia dependente, ou seja, necessidade de ser lembrado pelo adulto ou colega, sistematicamente, devendo chegar ao final do Ensino Fundamental I, com a possibilidade de saber conviver com a heteronomia independente (se organiza e participa da organização do grupo com nenhuma ou pouquíssima intervenção da professora, do professor), aprendendo que a regra vale para todos e todas.

Para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que os adultos não descumpram regras, ou inventem regras a todo o momento, como se os adultos estivessem na etapa da anomia (prevista para crianças até 06 anos), decidindo, de forma egocêntrica, o que melhor lhe convém em cada momento, em detrimento do bebê, da criança, do adolescente, ou do jovem ou adulto, alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa categorização de desenvolvimento moral (anomia, heteronomia), sistematizada por Jean Piaget (1896-1980), apresenta a possibilidade da autonomia, que poderá ocorrer após o findar da heteronomia independente, prevista para o final da adolescência, que nada mais seria que uma pessoa que dispõe da alteridade, dispõe da ética.

Não existe pessoa autônoma sem *ética* e sem *alteridade*, sendo elementos intercambiáveis e indissociáveis.

Outra teoria, a Psicogenética de Henri Wallon (1879-1962), aponta dois momentos críticos do desenvolvimento em relação à alteridade. O primeiro ocorre durante o período inicial do personalismo, 3 a 6 anos, onde a criança descobre que a sua cuidadora não é somente sua, mas dos demais colegas. Que sua mãe é também mãe do seu irmão ou de sua irmã, provocando uma crise do egocentrismo.

Tal crise sempre provoca dificuldade de compreensão pelas educadoras, pois a criança está procurando se defender de tal percepção, de tal sofrimento, e seu comportamento produz a possibilidade de leitura de que está sendo agressiva.

A segunda crise, segundo esse autor, ocorre na adolescência, devido às modificações interoceptiva, proprioceptivas da pessoa desta idade, com as descargas hormonais e crescimento dos membros inferiores e superiores antes do crescimento do tronco, causando desorganização motora e insegurança, provocando a necessidade de se “defender”.

Além da afetividade interoceptiva e proprioceptiva, o adolescente ainda tem as afetividades exteroceptiva provocadas pelo meio e pelo grupo.

Esta etapa é denominada por Henri Wallon de *puberdade* caracteriza-se pelo fato de compreender que o adolescente não está agredindo, mas necessita se defender, o mesmo mecanismo de defesa que ocorre com a criança na fase do personalismo.

Assim, essas contribuições dadas pelos dois autores, demarcam dificuldades em desenvolver a alteridade, devendo passar por uma longa e sistemática aprendizagem em

coletivos que poderão contribuir para suas superações mais tranquilas, pois estarão em segurança podendo dispor das aprendizagens sistematizadas com mais segurança.

Considerar a alteridade como uma das aprendizagens para ir além à escolarização hominizada, exige uma visão horizontal e coletiva na formação de cada pessoa que frequenta a Escola, exigindo-se em cada etapa do desenvolvimento um saber ensinar a conviver devendo estar acordado no Projeto Pedagógico como diretriz metodológica como esforço coletivo.

9. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS (escuta-oralidade-leitura-escrita)

Para concretização da diretriz metodológica ALTERIDADE, optou-se por ampliar a compreensão dos eixos da área de conhecimento língua portuguesa: *oralidade - escuta - leitura – escrita*; como PROCEDIMENTO didático-metodológico para todas as áreas do conhecimento.

Para se compreender a sua aplicabilidade é necessário pensar esses quatro elementos na perspectiva da dialética, tanto da dialética simultânea, imediata do convívio, como por exemplo, a realização da aula; como na dialética recursiva, por conta do armazenamento para as áreas específicas do cérebro das informações recebidas durante determinado dia, ocorrerá durante o sono, o que caracteriza a aprendizagem como sendo dialética recursiva.

Essas duas dialéticas sempre estão presentes no ensino, sendo que em cada etapa do desenvolvimento e nas aprendizagens ocorre a predominância de uma sobre a outra, o que não pressupõe exclusão de qualquer uma delas.

Além da dimensão dialética dos quatro elementos metodológicos, ocorre uma indissociabilidade entre eles e uma predominância de determinado elemento sobre os demais em diferentes momentos da escolarização.

Essa predominância proporciona uma dupla função dos procedimentos metodológicos: ora serão momentos para o ensino, ora momentos de expressar/registrar a aprendizagem.

Na Creche ocorre predominância da **escuta do bebê, da criança**, sendo a oralidade do profissional o estímulo, o ensino.

Na Pré-Escola, a **oralidade** da criança sobrepõe à oralidade docente, sendo a **escuta** a tarefa da aprendizagem, principalmente na **escuta de leituras**, consideradas em todas as formas de realização, nas rodas de conversa, nas atividades e na rotina.

Pela escuta desenvolve-se a oralidade e organiza-se a escrita, como registro de representações em substratos materiais, para posteriormente realizar registros em escrita convencional.

A **oralidade** continua na primeira etapa da alfabetização, predominando sobre a escuta, a escrita e a leitura, sendo que os processos de aprendizagem deverão transitar em escuta de leituras, registros de representações não convencionais e convencionais, e leituras dos registros realizados, todas demarcadas pela oralidade.

Ao iniciar na escrita convencional, registro de representações convencionais, alfabética, a **leitura** e a **escrita** se sobrepõem à oralidade e escuta, assim na segunda etapa do Ensino Fundamental I teremos **leitura-escrita-oralidade-escuta**.

Findando o Ensino Fundamental I, a puberdade e a adolescência voltam a exigir a **escuta** como elemento para orientar a **leitura** e a **escrita**, que transformarão a oralidade, em **oralidade** intelectual, uma oralidade com autoria, independente na perspectiva do protagonismo juvenil, buscando a autonomia na escuta, na oralidade, na leitura.

A escrita no Ensino Fundamental II deverá estar disponível tanto como escrita convencional como escrita não convencional, principalmente pelo fato de muitas emoções vividas por estes grupos não conseguirem serem expressas somente pela escrita alfabética, musical, dentre outras escritas convencionais, mas somente será expressa com espaços para as escritas não convencionais, demarcando que a escrita não convencional de um sofrimento, uma agressão, “não é agressão”; tendo o critério de adequação à toda comunidade escolar, ou seja, deverá ser adequada às crianças.

10. PRATICAR OS ELEMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA DESENVOLVER O PROTAGONISMO

No sentido de ampliar e garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo em uma sociedade democrática por meio da escolarização, o termo *protagonismo* vem contribuir para melhor compreender e situar a complexa relação indivíduo – escola e indivíduo – sociedade.

Assim, o termo protagonismo apresenta-se com uma dupla perspectiva de acordo com a relação do indivíduo: o protagonismo na relação indivíduo – escola e o protagonismo na relação indivíduo – sociedade.

Acatando a definição do termo protagonismo como composto pela palavra *protos* que significa primeiro, principal e *agonistès* que significa ator, temos a compreensão do termo “protagonismo” como sendo o *ator principal, a atriz principal*.

Na relação indivíduo - escola, o protagonista no processo de escolarização é a aluna; é o aluno. A ausência destes atores estabelece a inexistência da escola e, conseqüentemente, do ensino e da docência, subvertendo a função social da instituição escolar e a função profissional da docência.

Nessa perspectiva, a existência da educação pauta-se em atender os protagonistas, os discentes, os atores principais, para que se tornem protagonistas na sociedade, estabelecendo a dupla dimensão deste termo: a necessidade de aprender a ser protagonista, ser acolhido como protagonista para se tornar protagonista de outras pessoas, de outras situações na sociedade.

Em síntese, são três os elementos para o desenvolvimento do protagonismo na Escola.

O **primeiro elemento** é o acolhimento, concretizado pela escuta docente, cuja escuta contribui para o desenvolvimento da oralidade como direito de se expressar durante o processo de escolarização, iniciando com as expressões das necessidades e interesses no lactente e na criança da primeira infância, nas imaginações e as opiniões concretas da segunda infância, finalizando, no Fundamental II, em opiniões de sínteses e análises, opiniões teórico-hipotéticas.

No exercício coletivo da escuta docente, amplia-se para o exercício coletivo da escuta entre os discentes, elemento fundamental da prática da alteridade, compondo o **segundo elemento** do protagonismo: ouvir o outro, colocar-se no lugar do outro, protagonismo que dispõe da alteridade.

A ausência dessa capacidade coloca o protagonismo como expressão do egocentrismo, protagonismo nefasto, pois o protagonismo em si, não é positivo ou negativo, depende da qualidade do sujeito, da qualidade da sua humanização ou ausência desta humanização, respectivamente.

Tendo por base a oralidade e a escuta como componente do acolhimento, que se concretizam na alteridade, o protagonismo se realiza na autoria, **terceiro elemento**, sendo a escrita convencional em todas as linguagens e a escrita não convencional, um dos mais importantes exercícios para o desenvolvimento desta autoria combinada com a possibilidade de ser lida pelo coletivo, uma autoria compartilhada pelo coletivo (subgrupo, grupo, turma etc.).

Ao ser compartilhada pelo coletivo, retorna-se para reescritas e releituras em um processo de refinamento e afirmação de sua singularidade no coletivo tendo por referência o conhecimento sistematizado, o saber fazer, sendo esse o quarto elemento que estrutura o protagonismo.

Assim, **acolhimento** (escuta/oralidade); **alteridade, autoria e saber fazer** constituem os elementos para o desenvolvimento do protagonismo em uma escola democrática e de oportunidades que defende a excelência em educação.

Esses elementos presentes no cotidiano da escolarização preparam os discentes como protagonistas em contextos externos à escola, em que além de independentes, caminhando para a autonomia, poderá dispor da condição de se tornarem atores e atrizes principais na prevenção ou resolução de conflitos, na criação de alternativas lúdicas, artísticas, produtivas, econômicas, financeiras, alimentares, de saneamento, de sustentabilidade, dentre tantas outras para o bem comum de seus entornos e da sociedade em geral.

O que se apresenta como rotina e cultura comum à escola de oportunidades e que defende a excelência são os elementos determinantes para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, cujo protagonismo é determinante para que as futuras gerações possam construir sociedades mais igualitárias e solidárias e que garantam o pleno desenvolvimento humano.

11. PILARES PARA AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BARUERI

O Plano de Referência de 2010 apresenta como função social das Escolas do Município os seguintes tópicos:

- Que o aluno goste da escola
- Que o aluno aprenda
- Que o aluno caminhe rumo à autonomia
- Que o aluno seja cidadão no momento presente

◆ Que o aluno goste da escola

Para que o aluno goste da Escola, esse espaço deverá ser um **Espaço de Acolhimento**, pois, segundo Wallon, o ACOLHIMENTO, a NÃO AMEAÇA possibilita a segurança necessária para o desenvolvimento afetivo-perceptivo-emocional-cognitivo. Assim, para que o aluno goste da escola, é necessário ser acolhido por ela.

Cabe demarcar que para Wallon, a Família é um grupo social, sendo a Escola um meio. Nesta compreensão uma das tarefas da Escola é oferecer tal acolhimento e segurança que o lactente, a criança, o adolescente, jovens e adultos, sintam a Escola também como sendo seu grupo.

Na Creche, o acolhimento ocorre com o atendimento imediato ao bebê e à criança por ela manifestar-se em sua dimensão sensorial, o qual apreende os elementos do meio, da escola, que provocam desprazer. Quando o meio provoca prazer, ela não solicita ajuda, mas quando o meio provoca no bebê ou na criança uma situação de desprazer, esses dispõem de uma necessidade.

O senso comum interpreta esse problema colocando para o bebê e para a criança a responsabilidade do seu desprazer, denominando este contexto de *birra, manha* dentre outras adjetivações.

A segurança não se constrói por meio do desprazer, do desconforto, mas do prazer, do acolhimento, que deverá ser sensorial: tátil, visual, auditivo, olfativo e, até com algum estímulo, para o paladar e para o olfato.

Na etapa inicial do personalismo de Henri Wallon, fase final da Creche, o acolhimento permanece sensorial, devido à crise desta etapa, apesar do período entre 1 e 2 anos ocorrer com certa estabilidade emocional.

Devido ao fato da criança estar com uma idade aproximada de 2 anos e meio a 3 anos, adentrando à etapa do personalismo, sendo que até meados dos 2 anos apresentava-se sem tanta necessidade de atenção, o senso comum retorna com seus conceitos sincréticos e pseudos-conceitos oriundos dos séculos anteriores ao século XX devido às ausências de conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagens, colocando novamente para a criança a responsabilidade de sua necessidade, devido à dificuldade de compreender que a criança se tornou mais inteligente e sua maturação lhe permite discriminar que a sua cuidadora não é somente dela, mas dos demais colegas, tendo assim, necessita se defender para não perder o que lhe “pertencia”.

Acolher a criança da segunda e terceira fase exige superar pseudos-conceitos sobre suas necessidades das mesmas, protegendo-as em seu processo de maturação e hominização e, dentro das possibilidades, oferecer um cuidado humanizado.

Transformar o espaço da Creche em espaço de acolhimento para que o bebê e a criança gostem da escola, é estabelecer um Projeto Pedagógico que contemple cotidianamente o acolhimento por meio da escuta deles, rotinas predominantemente acolhedoras.

Em relação à Pré-Escola, o acolhimento se apresenta ao movimentar-se por meio da imaginação, expressa pela oralidade, o que não significa “*fazer o que se quer, mas querer o que se está fazendo*” (Piaget).

Como a imaginação se materializa na oralidade egocêntrica e gradativamente socializada, essa deverá ser ampliada por meio de escutas de leituras, escutas de rodas de conversas, e demais atividades em todas as linguagens disponíveis e utilizando-se de todos os sentidos, todas as dimensões sensoriais.

Dessas escutas, volta-se para a oralidade livre, para o brincar, o jogar, e destes para os registros de representações, primeiramente, escritas não convencionais, construindo o pensamento verbal, ampliando a linguagem oral e as relações sociais.

O acolhimento da criança da Pré-Escola por meio da oralidade mantém-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, ampliando essa escuta para consolidar os registros de representações não convencionais e escritas não convencionais, até chegar ao registro de representações convencionais - a escrita alfabética.

Após a aprendizagem de registros convencionais, advinda de leituras escutadas, leituras realizadas, registros construídos e refinados, o acolhimento da etapa final do Ensino Fundamental I ocorre com a **leitura – escrita – oralidade – escuta**, sendo os jogos regrados a atividade decisiva para o desenvolvimento moral. A vivência das regras que, além do desenvolvimento moral, contribuem para o desenvolvimento da inteligência - devido ao fato de jamais realizarmos dois movimentos iguais e para a organização sequencial do pensamento devido – dada pela sequencialidade estabelecida em regras e procedimentos dos jogos realizados com limitação espacial e temporal dos movimentos.

Este desenvolvimento moral é determinante para a criança tornar-se independente, e, ao tornar-se independente, dispõe da possibilidade de chegar a uma adolescência autônoma, pois essa autonomia somente estará disponível ao esgotar a independência moral, ou seja, não precisar de adulto próximo para não fazer aquilo que não deve ser feito, apenas não fará, pois sabe que não deve ser feito.

Não há adolescentes ou adultos autônomos dependentes, ou se é “autônomo” ou se é “dependente”, mas é possível ser independente e não ser autônomo, mas jamais se é autônomo dependente.

Em relação ao Ensino Fundamental II, o acolhimento do adolescente deverá, segundo Henri Wallon, ser de **escuta**, ampliando a **leitura** em todas as linguagens convencionais e não convencionais, realizando a **escrita**, sínteses provisórias, teóricas-hipotéticas com autoria, apresentando-se como “*ser no mundo*” que também se utiliza da escrita não convencional - como protagonista, como autor.

Desta maneira acolhe-se a adolescência, os jovens e os adultos, contribuindo para que sejam autores, afirmando-se em sua identidade e singularidade no seu saber fazer e corresponsável no seu conviver, ressignificando o seu saber ser.

◆ Que a aluna e o aluno aprendam

Para que a aluna e o aluno aprendam é fundamental **que a Escola Ensine**.

Compreender o ensinar como o ato de organizar representações que possam ser expressas por gestos, linguagem oral, escrita convencional e não convencional, pressupõe compreendê-lo como uma das dimensões da interação sujeito-sujeito.

Neste contexto, o ato do ensino pressupõe uma intencionalidade, uma seleção de representações e a escolha da maneira de expressá-los.

Em relação à Escola, trata-se de uma decisão coletiva e individual dos profissionais da Educação.

Desta maneira, a aprendizagem do aluno e da aluna está diretamente relacionada ao “o que” os profissionais estabeleceram como “o que” deve ser aprendido, sendo meta da Escola, como coletivo e Projeto Pedagógico, indicar como pretende melhorar o seu ENSINO, quais escolhas e decisões serão tomadas para que esta tarefa profissional se desenvolva.

◆ Que a aluna e o aluno caminhem rumo à autonomia

Retomando e reafirmando os pressupostos anteriores, a autonomia é perspectiva de chegada, mas para tal é necessário **que a pessoa seja independente**.

Quando a pessoa se torna independente, isto conduz, inevitavelmente, à autonomia.

Não se desenvolve a autonomia, pois a própria condição autônoma pressupõe não necessitar ser desenvolvida, mas realizada.

Assim, a escola deve contribuir para que a criança e a adolescente desenvolvam a **independência**, gradativamente, cuidando para que não aconteçam retrocessos durante a escolarização, permitindo uma horizontalização do desenvolvimento de autonomia.

Esta condição humana possibilita escolher ser autônomo e caminhar para a autonomia.

Apesar de muito utilizado, o termo “autonomia” produz muito sincretismo, tanto em relação ao conceito em si, como em relação à sua aplicação.

Em relação ao conceito em si, autonomia somente é possível com determinada maturação do desenvolvimento perceptivo-afetivo-cognitivo-motor, pois pressupõe considerar o outro, pois um sujeito autônomo não produz prejuízos para si e para os outros. Um sujeito autônomo não é egocêntrico.

Nessa perspectiva conceitual, autonomia qualifica o protagonismo, estabelece a dimensão ética do protagonista, pois é possível ser autônomo e não ser protagonista e o inverso também pode ser verdadeiro.

A necessidade de se compreender autonomia como uma possibilidade a partir da puberdade e adolescência, insere-se no momento adequado para o exercício do protagonismo, principalmente pelas possibilidades de todas as linguagens produzirem sínteses provisórias e autorais em todas as suas temáticas, favorecendo o exercício de atitudes protagonistas rumo à autonomia.

Essas possibilidades de produção de sínteses provisórias autorais é uma opção metodológica muito favorável para uma escola que busca desenvolver sujeitos autônomos e, somente é possível analisá-la dialeticamente, ou seja, no percurso do desenvolvimento da autonomia opera-se com a ampliação da independência dos discentes, sendo, o seu esgotamento, o início de atitudes e manifestações autônomas.

Ao não contribuir para adolescentes se tornarem independentes, contribuimos para dispor de adultos dependentes, o que provoca um dos maiores prejuízos sociais para qualquer sociedade moderna.

Cabe explicitar que independente não é fazer o que se quer, mas, *alguém que não depende de outros para cuidar de si e suas necessidades e que está apto a assumir as responsabilidades por suas próprias decisões, levando em consideração o outro e o ambiente comum. Não se vitimiza; cuida de suas responsabilidades: horários, tarefas, datas; cuida da própria saúde; não tenta se livrar de suas falhas; desenvolve o autorrespeito; organiza suas finanças; mostra gratidão.*

Na rotina da Escola, esses elementos exigem profissionais, no mínimo, independentes, para quem sabe, em um futuro próximo, dispormos de profissionais da educação autônomos.

◆ Que a aluna e o aluno sejam cidadãos no momento presente

Sem partilhar dos bens materiais e imateriais e, participar de decisões, não há cidadania.

Assim o exercício da cidadania é a realização de um direito na democracia e não uma aprendizagem.

A aprendizagem está na forma e no conteúdo da participação e na forma de adquirir e como utilizar os bens materiais e imateriais, por este motivo, **a Escola deve praticar a cidadania**, praticar o exercício do direito democrático, partilhando os bens materiais e imateriais, que o município avançou significativamente nas duas últimas décadas, e participar das decisões, particularmente decisões metodológicas e de projetos, por meio da **escuta – oralidade – leitura – escrita**, exercitando a cidadania em cada momento presente do processo de escolarização.

Ao dispor da cidadania, o coletivo deve estabelecer o convívio entre os cidadãos, **estabelecer a regras deste mesmo convívio.**

Parte dessas regras está consubstanciada em decisões mais gerais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Base Nacional Comum Curricular, nas regulamentações estaduais e municipais, nos Conselhos Municipais, nas orientações Curriculares, respectivos conteúdos e metodologias, sendo todas salvaguardas do exercício da cidadania.

A prática da cidadania, para que a aluna e o aluno sejam cidadãos no momento presente do contexto da Escola, faz-se necessário estabelecer como será o convívio, quais as necessidades que serão priorizadas, que metas deverão ser atingidas dentre outras decisões, que deverão ser materializadas no Projeto Pedagógico, estabelecendo as regras de convívio, de participação e de realização.

O Projeto Pedagógico estabelece, para o exercício da cidadania no contexto escolar, os deveres dos indivíduos e dos seus respectivos coletivos, bem como os da família e os da comunidade ao redor.

A ausência de um Projeto Pedagógico nessa perspectiva, contribui para espaços vazios de regramento, de combinados, sendo esse ocupado, prioritariamente, por decisões pragmáticas e demagógicas, obstruindo que a aluna e o aluno gostem da escola, que aprendam, que caminhem rumo à autonomia e que sejam cidadãos no momento presente, pois tais decisões sempre recaem em resquícios autoritários e demagógicos, reduzindo o exercício da Autoridade, entendida como quem guarda, lembra e executa as decisões estabelecidas pelo Projeto Pedagógico.

12. ANTES DE AVALIAR, VERIFICAR A APRENDIZAGEM

Na perspectiva de uma educação de oportunidades na busca da excelência é importante demarcar a dimensão da **AVALIAÇÃO** e da **VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM**.

A avaliação é um procedimento necessário para verificar se as decisões tomadas estão adequadas aos objetivos propostos.

Cabe à Secretaria de Educação realizar avaliações para verificar se as decisões tomadas estão concretizando os objetivos a que se propôs e seu projeto foi escolhido pela população. Neste contexto, a avaliação é uma prestação de contas para a população que escolheu um determinado caminho ao eleger um projeto de gestão, o que a torna uma avaliação política-pedagógica.

A Escola terá que realizar avaliações das decisões tomadas na construção do Projeto Pedagógico para prestar contas para a comunidade de seus avanços e necessidades de reorientações de procedimentos, estabelecendo-se também como uma avaliação política-pedagógica.

Tanto a Avaliação da Secretaria de Educação como a da Escola realizam-se sobre as aprendizagens e não sobre o ensino. Ao se realizarem sobre as aprendizagens, buscase ler a realidade do saber das alunas e dos alunos. O quanto estão acessando o universo hominizado, o quanto estão se hominizando.

Entre a necessidade de avaliação da Secretaria de Educação e da Escola e a realidade do convívio professora/professor e aluna/aluno deve ocorrer uma tarefa cotidiana que é a VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Dispomos de duas dimensões distintas e complementares. A primeira é o fato de a educação, como fenômeno social, ter que prestar contas à sociedade que a escolheu, sendo isto tanto para a escola pública como para a escola particular. Tal procedimento necessita de instrumentos de avaliação.

A segunda dimensão é o direito da aluna e do aluno APREENDEREM o que se está oportunizando, cujo direito se concretiza quando se VERIFICA A APRENDIZAGEM,

e, em função de suas indicações, se REORGANIZA O ENSINO, se REORGANIZA A METODOLOGIA, modificando a DIDÁTICA, no sentido de garantir a APRENDIZAGEM.

Ao garantir a APRENDIZAGEM, os instrumentos de avaliação serão consequência da rotina, ao não se garantir a APRENDIZAGEM, os instrumentos de avaliação serão sempre uma AMEAÇA.

A dissonância entre o CURRÍCULO, o PROJETO PEDAGÓGICO, o PLANO DE CURSO, o PLANO DE AULA e os PROCEDIMENTOS DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM, é que provocam a dicotomia entre instrumentos de avaliação e PROCEDIMENTOS DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM.

Assim, os instrumentos de avaliação serão sempre instrumentos políticos-pedagógicos, e os procedimentos de verificação de aprendizagem, sempre procedimentos didático-metodológicos, sendo de naturezas e funções distintas, mas necessários para a construção de uma sociedade democrática, sendo que cada qual tem a sua função social, tanto na perspectiva de prestar contas à sociedade como em garantir o direito da aprendizagem.

13. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os Conteúdos Curriculares para a Educação do Município de Barueri são produtos de uma acumulação sistematizada pelo grande esforço coletivo, buscando melhorar o ensino do Município.

Os documentos utilizados como referência para sua elaboração foram os documentos produzidos pela Secretaria de Educação de Barueri: o Plano de Referência de 2010, as orientações de 2018, as sugestões registradas pelos profissionais da educação, tendo por referência a Base Nacional de Conteúdo Curricular (BNCC).

Além destas referências, buscou-se recuperar as propostas realizadas em momentos anteriores verificando o que as educadoras e educadores do Município já haviam produzidos para que não houvesse retrocesso.

Além desses documentos incorporaram-se quatro princípios para estruturação do Conteúdo Curricular para o Município:

- Organicidade;
- Sequencialidade;
- Horizontalidade;
- Verticalidade.

Esses princípios para construção do Conteúdo Curricular não se encontram sistematizados na BNCC, assim como não se encontra a periodicidade dos conteúdos, cabendo ao município tal decisão.

Após a consulta pública, cogitou-se dar um passo à frente, ou seja, não produzir o Conteúdo Curricular, mas produzir um Currículo, sendo um de seus componentes os Conteúdos Curriculares.

Para a construção do Conteúdo Curricular para 2020, buscou-se aprofundar os princípios que a orientam, ou seja, a revisão e reorganização dos Conteúdos Curriculares na perspectiva de: ORGANICIDADE, SEQUENCIALIDADE, HORIZONTALIDADE e VERTICALIDADE.

Como produto, dispomos de um Conteúdo Curricular que deverá atender o processo didático do docente, oferecendo ao exercício da docência conteúdos e sugestões metodológicas e de verificação de aprendizagem para as decisões necessárias para a realização do plano de aula e da aula propriamente.

Para o exercício da Coordenação, entendemos que a formatação: unidade temática – objeto de conhecimento – habilidade – sugestões metodológicas – sugestões de verificação de aprendizagem – conhecimento prévio; possibilitarão acompanhar e, pedagogicamente, contribuir com os docentes para a criação de alternativas didático-metodológicas das dificuldades inerentes ao processo de ensino.

Os profissionais da educação pertencente à Equipe de Apoio Técnico que sistematizaram a construção do CONTEÚDO CURRICULAR para 2020, cuidaram para que as sugestões e propostas dos profissionais da rede fossem incorporadas. Cabe análise crítica para o refinamento do material produzido.

É importante estabelecer que o conteúdo proposto pela BNCC está garantido no Conteúdo Curricular, sendo que cada Escola, na construção do seu Projeto Pedagógico poderá oferecer mais, assim como cada educadora e cada educador em seu plano de curso, em plano de aula e em seu cotidiano profissional.

Em relação à Secretaria da Educação, esta oportuniza projetos que constituem os Conteúdos Curriculares Complementares.

14. CONTEÚDOS CURRICULARES COMPLEMENTARES

Compõem o Conteúdo Curricular Complementar Filosofia em Ação, Música, Natação e Ensino com Tecnologia.

14.1 FILOSOFIA EM AÇÃO

O projeto “Filosofia em ação” funda-se na noção de que a Filosofia é um grande instrumento de formação de cidadania, tratando das questões humanas mais fundamentais, enfatizando o seu valor historicamente consagrado de formação,

contribuindo para a busca de sentido para a vida, autonomia, liberdade, formação e conscientização ética, política e social,

O projeto “Filosofia em ação” compromete-se com a ética e com o protagonismo intelectual dos estudantes, por meios de recursos metodológicos diversificados, aprendizagens a serem construídas significativamente que sejam capazes de combater a doutrinação e a carência de autonomia, possibilitando ao sujeito a sua emancipação e autoria de seus projetos de vida no vasto mundo da cultura.

Para tanto, é necessário desenvolver a consciência reflexiva numa perspectiva filosófica em que o educando possa se tornar autônomo e participativo, sujeito de sua própria existência e de sua aprendizagem.

Desse modo, nestes tempos de crises e transformações, o foco do projeto é agir, buscando na mobilização/sensibilização para o conhecimento, no diálogo, na problematização, na investigação e na criação de conceitos, ferramentas que possibilitem aos agentes envolvidos com a produção de conhecimento - alunos, professores e a comunidade geral educativa - exercitarem a reflexão e a criticidade para um melhor convívio e para a construção da própria história.

O projeto “Filosofia em Ação” é mais um esforço dos professores da Rede Municipal de Barueri elaborar referenciais que permitam a articulação entre os conhecimentos, as culturas, as linguagens e as experiências dos alunos, tornando vivo o espaço escolar.

Nesse sentido, o projeto justifica-se nos problemas da realidade concreta das escolas da Rede Municipal de Barueri verificada em diálogos com professores, tais como: a violência, o individualismo, o consumismo, o desespero e a angústia, o descontentamento com relação à vida, a falta de motivação, a má utilização das

tecnologias da informação, além de dados colhidos a partir de resultados em Avaliações Bimestrais.

De acordo com as estratégias metodológicas para desenvolver os conteúdos do projeto, temos a opção de utilizar vários instrumentos como: textos jornalísticos, filosóficos, literários, obras de arte, músicas, filmes (longa metragem e/ou curta metragem), documentários, jogos educativos. Desse modo, inúmeras ações podem ser realizadas, dentre elas: encontros com pais e responsáveis, aconselhamento filosófico, roda de conversa, dinâmicas de grupo, construção e encenação de peças teatrais, realização de oficinas reflexivas, seminários, produções artísticas e filosóficas (construção de histórias em quadrinhos, produção de vídeos, jogos, brinquedos, cartazes, músicas), produções textuais, encontros expositivos e dialogados.

Para a realização do projeto percorreremos um caminho transdisciplinar que seja capaz de dialogar com as outras áreas do conhecimento, entre elas: Ciências da Natureza e Ciências Humanas; entretanto, preservando a especificidade filosófica demarcada pelo *saber ser, saber conviver e saber fazer*.

14.2 MÚSICA

O ser humano é o centro dos objetivos educacionais ao mesmo tempo em que a música se assenta em raízes profundamente humanas.

A arte musical deve ser um recurso de inclusão para o processo de desenvolvimento educativo, um trabalho de educação musical para todos. Não é uma educação para música com exclusividade em formar artistas e sim educação pela música, a qual todos devem ter direito de vivenciar.

A possibilidade de oportunizar uma educação musical para todos os indivíduos que frequentam a escola, completando uma educação com diferentes linguagens para todos os indivíduos que participam do ambiente escolar, sendo determinante para o pleno desenvolvimento humano devido à especialização hemisférica, assim como para a efetiva democratização do acesso aos bens artístico-culturais.

Em relação à avaliação do ensino do conhecimento musical, esse possui um aspecto formativo e contínuo, de caráter interpretativo, pois considera que a criança já possui alguns conceitos preestabelecidos em sua vivência musical.

Nessa perspectiva, o aluno improvisa, compõe, interpreta vocal e/ou instrumentalmente, se utiliza de conhecimentos básicos da linguagem e grafia musical, conhece e identifica a música do seu meio cultural, aprecia música de diferentes culturas e épocas, sendo encorajado a valorizar essa diversidade com riquezas estéticas, étnicas, culturais e de gênero, a partir de produção própria e a dos colegas.

Assim, a relação entre pleno desenvolvimento humano, cultura e ensino de música propiciam um “retroalimentar” da singularidade de cada indivíduo, ampliando sua perspectiva intercultural e oportunizando o desfrute e o debate que a música pode oferecer para refletir sobre a relação do indivíduo e a sociedade, seu protagonismo e seu papel no coletivo.

14.3 PROJETO NATAÇÃO

Na perspectiva de uma Educação de Oportunidades para o Pleno Desenvolvimento das alunas e dos alunos, as construções Educacionais Escolares passam a dispor de mais um equipamento que é a Piscina.

Com esse equipamento ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento humano e de aprendizagens.

Tal ampliação é incomensurável quando observada na perspectiva das oportunidades para o desenvolvimento: do autoconhecimento; da dimensão afetivo-perceptivo-cognitivo-emocional: da construção de novas formas de relações sociais, resultando em novo convívio social.

Em relação ao autoconhecimento a natação oferece aprendizagens e contestes para que cada participante possa observar suas possibilidades e seus limites, um domínio individual, um saber fazer para poder ser.

Ainda na perspectiva do autoconhecimento, mas que se inter-relaciona com as relações sociais, essa *práxis* oportuniza e potencializa o desenvolvimento afetivo-perceptivo-cognitivo-emocional por disponibilizar realizações de atividades que testam possibilidades e limites individuais no meio aquático e, concomitante, são realizadas coletivamente, permitindo que cada participante se construa com outros participantes.

Além das tarefas individuais ocorrem atividades coletivas onde as aprendizagens individuais conquistadas serão aplicadas, exigindo, além da apropriação dos movimentos, o saber fazer, o saber conviver que é um dos aspectos mais difíceis do mundo humano.

Nessa visão a natação se coloca como instrumento da educação que oportuniza desenvolver qualidade de vida, convívio social com pleno desenvolvimento humano.

Assim, o saber ser, o saber fazer, o saber conviver ocorrem através das práticas individuais e coletivas da natação, contribuindo para o pleno desenvolvimento com os demais elementos que compõem o Currículo do Município de Barueri, na perspectiva de uma Educação Pública de Excelência.

14.4 TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A tecnologia como ferramenta pedagógica contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem, devido ao fato de ser utilizada para EDUCAR, assim, em uma primeira

delimitação não se trata de educar para o uso das tecnologias, mas, utilizar das ferramentas tecnológicas para educar.

Nessa perspectiva, uma educação de oportunidades deverá permanecer focada no pleno desenvolvimento da pessoa e, a partir deste, no desenvolvimento de uma educação que se modernize, utilizando-se da tecnologia como ferramenta evolutiva dinâmica.

A atualização da tecnologia traz uma dupla dimensão: por um lado alunas e alunos que fazem parte do tempo da referida tecnologia, e apesar desta fazer parte do seu tempo, necessitam dispor do acesso à mesma.

Por outro, os profissionais da educação que, em seu processo de vida deparam-se com novas tecnologias que não estavam disponíveis em seu processo de formação básica e superior, provocando a necessidade de um esforço para se atualizarem constantemente.

Desta maneira, a atualização do ensino na perspectiva do pleno desenvolvimento humano exige formação continuada de gestores e apoio técnico, bem como infraestrutura que necessariamente passa por decisão política do município, perpassa pela vontade política de um ensino contemporâneo e que oportunize a todos os participantes essa constante atualização, no sentido de se utilizar do momento tecnológico presente como ferramenta.

Com essas ações, espera-se dispor de uma comunidade escolar digital, desenvolvendo os conceitos de cultura e cidadania digital, com ferramentas, equipamentos e plataformas de aprendizagem convergentes com o disponível em termos de atualização, para acompanhar o tempo próprio do aluno, e assim garantir o seu pleno desenvolvimento humano.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.
- BARUERI. Secretaria de Educação. **Plano de Referência para a Educação Básica do Município de Barueri**, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1981
- MACHADO, Ângelo. **Neuroanatomia funcional**. São Paulo: Atheneu, 2002.
- MELANI, R. **Motricidade Sígnica**. *Discorpo*, 7, 1997, p.15-29.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- MORIN, E. **O Método 3**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- NEGRÃO, R. F. **Educação Física – a educação da “fiscalidade” humana**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1999.
- PASCAL, G. **O Pensamento de Kant**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1977.

- PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- _____. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- _____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1936.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
- PLACCO, Vera M. N. de Souza. **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.
- POZO, Juan I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- SEVERINO, A. J. **A Escola e a construção da cidadania**, in: Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papirus, 1992.
- VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. (1977). **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa, Moraes Editores, 1979.
- _____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- WEREBE, Maria J. Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.