



Secretaria da Educação

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO 12 DE SETEMBRO DE 2023

Aos 12 dias do mês de setembro de 2023, às 7h30, reuniram-se no auditório do NAM, os integrantes da Comissão de Elaboração do Currículo Integrado, CECI, de acordo com portaria N°002 de 25 de abril de 2022. Assinaram a lista de presença 63 integrantes. A reunião iniciou com a Presidente da Comissão, Elisângela Maria Pereira, lembrando as datas das próximas reuniões a serem realizadas: 26 de setembro, das 17h45 às 19h25 e 10 de outubro, das 7h30 às 11h30. A Presidente solicitou aos coordenadores dos Grupos de Trabalho que enviem as atas dos encontros que já foram realizados e ainda não foram entregues. Em seguida, comentou que na última reunião da CECI foi composta uma comissão para fazer a revisão do texto preliminar da Proposta Pedagógica. Os membros da comissão são a Presidente da CECI, Elisângela Maria Pereira, Heluane de Souza, Rubens Antonio Frei Junior, Cristiane Auriemo e Júlia Araújo. A Presidente explicou que nenhuma alteração foi feita ao texto. Ele foi revisado no sentido de incluir autor não citado anteriormente. Após essa explicação, Heluane disse que para adequar o texto as normas da ABNT, sem alterá-lo, é necessário o uso do "apud". Foram colocadas aspas em citações diretas. Houve também inclusão da dissertação de Adriano Moreira nas referências bibliográficas. Posteriormente foi apresentado o texto com as adequações aos presentes. Na apresentação, estavam destacadas as adequações realizadas. Foi solicitado à Presidente que enviasse o texto tal como apresentado na reunião, com as marcações nas alterações, para ser anexado à ata. Ao serem perguntados sobre a aprovação das adequações do texto, todos os presentes foram favoráveis. A presidente disse que o texto adequado será enviado para as escolas. A seguir, os Grupos de trabalhos se reuniram para dar continuidade a construção dos quadros de conteúdos, objetivos e habilidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. Ao término dos trabalhos dos GTs, Elisângela declarou a encerrada a reunião, sendo o registro da ata realizado por mim, Renata Corte, membro do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Proposta Pedagógica Rede Municipal de Ensino de Rio Claro

Proposta Pedagógica produzida no âmbito do Processo de Construção do Currículo Integrado de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, conforme Deliberação COMERC N°. 01 de 10 de março de 2022.



CECI

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Sumário

1. Apresentação.....	03
2. Ser humano.....	05
3. Sociedade.....	06
4. Educação.....	08
5. Função Social da Escola.....	12
6. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento.....	16
6.1. Atividade Guia e o Papel dos professores.....	21
7. Avaliação.....	27
Referências.....	33
Glossário.....	39

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

1. Apresentação

A Secretaria Municipal da Educação homologou, no início de 2022, a Deliberação COMERC Nº 01, de 10 de Março de 2022, que estabelece a Orientação Curricular para o Processo de Construção do Currículo de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

Tal deliberação estabelece, entre outros, o conceito de Proposta Pedagógica o qual explicita a visão de mundo do sistema de ensino. Apresenta algumas categorias como norteadoras e fundamentos para a prática educativa que estarão descritas a seguir.

A partir da Portaria Nº 001 de 08 de abril de 2022 a Secretaria Municipal da Educação compôs a Comissão de Elaboração do Currículo Integrado da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – CECI, designando os profissionais do magistério para constituírem a Comissão e procederem a elaboração do documento do Currículo.

A CECI é composta por representantes de Professores de Educação Básica I (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos), Professores de Educação Básica II, Professores Coordenadores, Vice-Diretores, Diretores de Escola, Supervisores de Ensino e dos membros do COMERC. Participam também os Coordenadores Pedagógicos do CAP e a Secretária Adjunta da Educação.

A dinâmica dos trabalhos desenvolvidos pela CECI baseia-se nos princípios de respeito ao debate de ideias, favorecimento do clima de discussões com espaço para convergências e divergências em igual nível de respeito, compromisso com a escuta atenta à manifestação de cada um, construção de consensos por meio de acordos, cuidados mútuos por parte dos integrantes da comissão no uso de palavras, gestos, expressões e garantia do direito à palavra.

De 26 de abril de 2022, data da primeira reunião, até 30 de novembro foram realizadas 13 reuniões nas quais discutiram-se as categorias que expressam concepções de ser humano, sociedade, educação, função social da escola, relações entre aprendizagem e desenvolvimento e avaliação.

No decorrer dessas discussões, construiu-se o texto preliminar da Proposta Pedagógica do Município de Rio Claro.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Neste momento a CECI encaminha o texto preliminar da Proposta Pedagógica às escolas, para leitura do material em HTPI e discussão em HTPC, para que os professoras(es) e gestoras(es) possam discutir novas proposituras e apresentar emendas aditivas, supressivas ou substitutivas ao texto.

Após o processo de leitura, discussão e proposição das escolas, a CECI analisará cada proposta para decisão de aceite, rejeição ou reformulação, com vistas ao aperfeiçoamento do texto da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, de acordo com a demanda de gestoras(es) e professoras(es) do município.

A Comissão avaliará cada emenda e rejeitará aquelas que julgar prejudicadas. Nestes casos, fundamentará a decisão e as devolverá à escola de origem. A proposta final do currículo será aprovada em Conferência convocada especificamente para esse fim.

Rio Claro, 06 de fevereiro de 2022.

Bom trabalho a todos!

**COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO CLARO**

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

2. Ser humano

Marx (2001, p.116 *apud* Moreira, 2009, p. 13) aponta duas características que distinguem os seres humanos dos demais animais: a) a capacidade de transformar a natureza e adequá-la às próprias demandas; b) a faculdade de submeter as próprias necessidades a sua consciência e vontade. O autor aponta que “os animais buscam incessantemente manter sua existência física”, o que implica a “satisfação” imediata de “suas necessidades corporais: comer, beber, dormir, procriar”. Destaca que estes seres vivem exclusivamente para este fim, fazendo dele sua atividade vital. Os seres humanos, ao contrário, submetem suas necessidades, inclusive as que remetem a sua existência, à própria vontade e consciência.

Situa-se aqui, para Marx (2001 *apud* Moreira, 2009, p. 13), uma “diferença essencial” entre o ser humano e “os animais: a atividade vital humana é lúcida” e, portanto, “livre”, uma vez que o ser humano não se reduz a ela. Outro aspecto interessante abordado por Marx (2001) refere-se ao conceito de “natureza”. Segundo o autor, “ao mesmo tempo em que o ser humano é parte da natureza, ele necessita estabelecer com ela um intercâmbio permanente, sem o qual morrerá” (MARX, 2001 *apud* MOREIRA, 2009, p. 13).

Nesse sentido, afirma que a natureza constitui o corpo inorgânico do ser humano, isto é, ela integra o ser humano, ainda que não esteja conectada diretamente ao organismo do indivíduo. Por conseguinte, o ser humano “aparece como o corpo inorgânico” de outro ser humano e “deve reconhecer neste, enquanto membros da mesma espécie, seu próprio ser” (MARX, 2001, p. 116 *apud* MOREIRA, 2009, p. 13).

Desta forma, para Marx (2001 *apud* MOREIRA, 2009, p. 13), a “atividade vital” do ser humano, “ou seja, o meio” pelo qual ele “se relaciona com a natureza” e, naturalmente, “com os outros” seres humanos “e consigo mesmo, é o trabalho, que compreende dois aspectos constitutivos: o ato do trabalho” (a “mediação” do ser humano com seu “corpo inorgânico”) e o “produto do trabalho”, aquilo que foi fixado “num objeto, que assumiu uma forma física (objetivação do trabalho)”. “É no tipo dessa atividade que reside todo caráter de uma espécie, o ‘seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem’.(Marx, 2001, p.116 *apud* MOREIRA, 2009, p. 13). Em outras palavras, a “vida genérica” do ser humano “corresponde a sua

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

vida produtiva livre, em que tanto o ato do trabalho como o produto desta ação são determinados” conforme sua “consciência e vontade” (MOREIRA, 2009, p.13).

Duarte (1993, p.64 *apud* MOREIRA, 2009, p.14) ressalta que o ser humano, “portanto, não é meramente um ser natural – embora destaque” que ele é, “antes de qualquer coisa, um ser vivo, um produto da natureza” –, mas também “um ser natural humano”, cujo “ato de nascimento” é a história, entendida como o processo que se inicia a partir do momento” em que o ser humano, “através do trabalho, passa a produzir os meios para satisfazer suas necessidades, ou seja, a partir do momento” em que “passa a apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora”.

“O autor aponta ainda que, à medida que determinadas necessidades humanas são satisfeitas, outras, de novo tipo, são originadas, exigindo para sua satisfação objetivações mais complexas e elevadas. Tal processo desencadeia-se num movimento sem fim” (DUARTE, 1993 *apud* MOREIRA, 2009, p. 14).

O surgimento de novas necessidades pode ter origem na conformação, resistência ou transcendência às condicionantes históricas, diante das vivências humanas perpassadas pelas determinações de raça, gênero, classe, dentre outras identidades e sistemas de opressão (HOOKS, 2019).

“Desse modo, a humanização do homem, isto é, a constituição do gênero humano” ocorre ao longo da história pela relação entre objetivação e apropriação”. Conclui-se, pois, que a natureza humana “é o trabalho livre e consciente”. Eis “o que ratifica o homem como ser humano”, que o torna “capaz de reconhecer os outros homens como seu próprio ser e viver deliberadamente como um ser social” (MARX, 2001, p.140 *apud* MOREIRA, 2009, p. 14).

3. Sociedade

As relações sociais são construídas pela humanidade a partir do trabalho – atividade pela qual o ser humano garante a sua sobrevivência, a produção e reprodução de sua vida. Esta organização dos seres humanos, sob uma perspectiva histórica e concreta, implica na definição de sociedade enquanto determinada pelas condições de produção do trabalho.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

O trabalho de milhões de seres humanos têm possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas às custas da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental. (DUARTE, 2001, p. 23-24).

A sociedade, como resultado do trabalho da ação humana, assume diferentes formas de organização no decorrer da história e expressa o modo de produção que a condiciona. Na sociedade capitalista, por exemplo, o modo de produção da vida material (caracterizado pela divisão em classes antagônicas e pela luta entre elas) condiciona a vida social, na qual o trabalhador tem estado excluído da possibilidade de usufruir dos bens, em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2004); a propriedade privada está alheia ao trabalhador, como propriedade de outro.

A sociedade capitalista é uma sociedade de classes, pois há a apropriação privada dos meios de produção, que determina as relações sociais de dominação e exploração. Uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade, fundada na exploração e na dominação, marcada pela violência, onde o acesso ao conhecimento não é garantido a todos, mas é também objeto de apropriação privada – privilégio de uma minoria, que tem maior garantia dos direitos econômicos (SILVEIRA, 2007).

Segundo Sader (2007), nas últimas décadas, vivemos no Brasil quatro períodos históricos diferenciados, com respectivas consequências no que diz respeito aos direitos humanos (direitos sociais, civis, econômicos e políticos). O autor faz uma análise destes períodos, situados historicamente antes, durante e após a ditadura – período de redemocratização ou de transição democrática do país – sendo que o último período citado refere-se ao projeto neoliberal, que se estende até os dias atuais, caracterizado como uma máquina de expropriação de direitos, um modelo que:

privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

de proporções. Busca substituir o conceito de direitos pelo de oportunidades, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas. (SADER, 2007, p. 80).

O individualismo difundido pelo neoliberalismo, a competição acirrada, a expansão do capital, têm produzido a degeneração das relações sociais, e a degradação ambiental, e do próprio ser humano, como também apontado por Duarte (2001).

Diante do exposto, é urgente a construção de uma sociedade livre de estruturas sociais e econômicas geradoras de exclusão social. Uma sociedade onde todos tenham acesso garantido aos direitos civis e políticos, bem como aos econômicos e sociais também.

José Paulo Netto (2008) afirma que a emancipação humana supõe a ultrapassagem de uma sociedade civil onde a norma é a desigualdade, supõe a supressão (NETTO, 2008, p. 29) desta sociedade fundada no mercado e na desigualdade.

Vislumbramos esta ultrapassagem e a construção de uma sociedade fundada na democracia, com base na emancipação humana, onde as possibilidades de existência livre (DUARTE, 2001) ocorram por meio da igualdade social, econômica, política e civil.

4. Educação

Partir da concepção de ser humano como ser histórico e cultural, como ser em constante processo de humanização ao longo da vida, é reconhecer como necessária à existência humana a apropriação do patrimônio cultural, daquilo que foi produzido historicamente pelo gênero humano: apropriação da linguagem, dos hábitos e usos dos objetos cotidianos, dos equipamentos de tecnologia, das obras de arte, das brincadeiras e parlendas, e da ética, política e filosofia, por exemplo.

No processo de desenvolvimento das atividades humanas, criou-se o conhecimento, a ciência, a medicina, a tecnologia, que auxilia na realização de inúmeras tarefas, especialmente no âmbito do trabalho, transformando a relação do ser humano com a natureza, oportunizando novas formas de trabalho, transporte e comunicação, por exemplo. O desenvolvimento da tecnologia - assim como de outras áreas do conhecimento - é um importante avanço para a humanidade, que se desenvolve criando instrumentos e técnicas que atendem às necessidades da sociedade numa determinada



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

época. No contexto atual, produtos da tecnologia fazem parte do cotidiano das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, e estão em constante transformação.

Este desenvolvimento científico e tecnológico deve ser pensado enquanto construção histórica, que envolve valores e aspectos emancipatórios ou opressores, e as características de cada sociedade. Merece destaque, na área educacional, o uso da tecnologia assistiva, que proporciona melhora na comunicação, na mobilidade, e outras adaptações que facilitam e garantem a utilização de diferentes tipos de materiais escolares pelos alunos com deficiência.

A apropriação necessária à existência humana acontece por meio da socialização deste patrimônio cultural humano, por meio da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, por meio de uma prática intencional.

Decorre daí a definição de Educação enquanto “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13). Aquilo que não é garantido pela natureza, pelo corpo biológico, necessita ser produzido historicamente pelos seres humanos e transmitido às novas gerações.

Definindo a natureza e a especificidade da educação, ou seja, o que ela é e pra que ela serve, Saviani (2011, p.20) afirma que a “educação é um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção”, compreendendo-se trabalho, ainda segundo o autor, enquanto a produção da própria existência humana, processo por meio do qual, transformando a natureza, constrói-se o mundo especificamente humano, o “mundo da cultura”. O trabalho é uma ação intencional, ou seja, adequada a finalidades mentalmente antecipadas – o que diferencia o ser humano dos demais seres (SAVIANI, 2011 *apud* MOREIRA, 2009).

Segundo Saviani (2011 *apud* MOREIRA, 2009, p.19), o “trabalho não-material” possui “duas modalidades: a primeira, relativa às atividades em que há separação entre o produto e o produtor, nas quais existe um intervalo entre a produção e o consumo, como por exemplo, nos casos dos livros e dos objetos artísticos”; a “segunda modalidade” abrange as “atividades” em que “o produto não se separa do ato de produção e não há intervalo entre produção e consumo, como é o caso da atividade docente em sala de aula”:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato [...] (SAVIANI, 2011, p. 12).

Em relação ao objeto da educação, este consiste na identificação de “elementos culturais” a serem necessariamente “assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos”, consiste também na “descoberta” de quais “formas” são as “mais adequadas” para que tal “objetivo” seja atingido (SAVIANI, 2011 *apud* MOREIRA, 2009, p. 19-20). Como aponta Saviani (2011):

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Isto quer dizer que a educação, propriamente a educação escolar, é a base para que sejam desenvolvidas as capacidades humanas mais complexas onde se assentam as funções psíquicas superiores – o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Importante ressaltar que, ao colocar em destaque os conhecimentos historicamente sistematizados, a pedagogia histórico-crítica coloca também em questão a dialética entre forma e conteúdo, que nada tem a ver com um tipo de ensino verbalista e abstrato, o comumente conhecido pelas formas tradicionais de ensinar. É preciso que haja a tensão entre o abstrato e o concreto, mas esta tensão não se dá espontaneamente, ela precisa ser provocada, instigada. A educação escolar é importante condição para que esta tensão ocorra, desvelando o que é imediato, captado no campo sensorial, para que seja devidamente ampliado (MARTINS, 2020).

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Assim chegamos à especificidade da educação. Reafirmando alguns dos aspectos já apontados, ela é definida como:

[...] referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p.20).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (1996) define a educação como uma atividade que “abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, np.).

Além de uma atividade de formação, a educação é definida pela legislação como um direito social e um dever, atribuído à família e ao Estado. Essa prática deve ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e ter como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, np.).

A educação é definida como um direito (de toda pessoa), dever (do Estado, da sociedade e da família) que concerne à formação do ser humano, e é possibilitada através da produção e da socialização da memória e da consciência humana, dos conhecimentos, dos valores, das habilidades e da sensibilidade inerente aos seres humanos. Além disso, ela também se relaciona com a preparação do indivíduo não apenas para viver em sociedade, mas também para que ele busque prover a própria existência em condições dignas.

Dito isto, é de fundamental importância delimitar que, neste contexto, nos referiremos à educação escolar, modalidade formal de Educação. Saviani (2011, p.88) afirma que “é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido”. Sendo a educação escolar a forma mais desenvolvida de educação, é possível compreendermos as outras modalidades a partir dela, sem que, no entanto, sua compreensão dependa das demais.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Por fim, mas não menos importante, é necessário destacar a dimensão política da educação, enquanto prática social em que inexiste neutralidade. No contexto da sociedade capitalista em que vivemos, marcado pela luta de classes antagônicas, a dimensão política da educação consiste em que, por meio da prática pedagógica, contribui-se para a manutenção do *status quo* ou para sua transformação (SAVIANI, 1985).

O processo de produção da humanidade através das relações pedagógicas é condicionado pela sociedade historicamente situada. A sociedade capitalista se estrutura sob a desigualdade e a exclusão, e a Educação não está alheia a elas. Para a transformação da desigualdade e da exclusão, para uma sociedade justa e igualitária, é necessária a apropriação dos instrumentos culturais (SAVIANI, 1985).

5. Função Social da Escola

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é base para que sejam desenvolvidas as capacidades humanas mais complexas onde se assentam as funções psíquicas superiores (o desenvolvimento humano em suas máximas capacidades), há que se considerar que ela tem por função principal o ensino, que deve se constituir como processo sistemático de socialização dos conhecimentos.

Considerando o exposto, a escola deve ser:

[...] criadora o suficiente para, além de transmitir os conhecimentos científicos, dotar o aluno da capacidade de buscar informações, conforme as exigências de sua atividade principal e de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social. Mas, acima de tudo, a escola deve ser pensada como espaço de cultura, isto é, espaço capaz de propiciar a apropriação crítica e criativa das múltiplas manifestações culturais, e, ao mesmo tempo, é espaço de produção e reprodução da cultura. (SAVIANI, 2012, p. 61)

Na perspectiva histórico-cultural, há “indissociabilidade entre atividade, educação, desenvolvimento e personalidade, uma vez que a atividade é a forma pela qual os seres humanos se conectam com a sociedade que vivem, satisfazem suas necessidades em movimentos dinâmicos, configurados no tempo e no espaço” (MELLO e CAMPOS, 2014, p. 11). Esta atividade, que possibilita aprendizagens e o

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é mediatizada por signos, objetos, pessoas, conteúdos, que têm história, e estão inseridos na cultura. (MELLO, 2007).

A função da escola, de socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, deve produzir uma base sólida, formada desde a primeira etapa da educação infantil, em um trabalho sistemático, como já foi dito, e contínuo de desenvolvimento e de humanização - desenvolvimento das formas de agir, pensar e sentir, que foram construídas historicamente e que precisam ser incessantemente produzidas em cada pessoa, desde o seu nascimento. Quando a apropriação desses conhecimentos é impedida, ocorre um processo de alienação, que impede, por sua vez, a humanização (HELLER, 1992).

Quanto à função de ser espaço de cultura (SAVIANI, 2012), não é possível garantir o acesso a tudo o que foi historicamente acumulado em termos de cultura. Sendo assim, é necessário que a escola avalie quais aspectos da cultura, quais conhecimentos justificam o ensino sistematizado que diz respeito a ela – o que compõe o currículo.

A escola tem como importante papel o de mediação na apropriação do conhecimento sistematizado, sendo esta apropriação uma elaboração ativa do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos. Importante considerar que quando falamos em conhecimento, referimo-nos a duas esferas: a da representação (apreensão dos dados objetivos) e da imaginação (atividade criadora). São esferas contraditórias e complementares que formam uma unidade dialética. A separação da representação e da imaginação gera reducionismos que enfatizam ou a simples descrição de dados da realidade ou a livre associação de ideias e, na educação escolar, isso remete ao enciclopedismo acadêmico no primeiro caso ou no esvaziamento dos conteúdos de ensino no segundo caso, subestimando e, até mesmo, negando a importância do acesso ao conhecimento científico (SAVIANI, 2012). Desta forma, a apropriação dos conhecimentos exige e possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico, aliando-se a representação e a imaginação.

A educação escolar, destinada aos bebês, crianças, adolescentes e adultos, considera, em seu trabalho sistemático, as especificidades de cada etapa do desenvolvimento. Não se pode ignorar que há concepções que produzem uma falsa oposição entre educação infantil e educação escolar, eliminando do cotidiano das instituições as palavras “escola”, “aluno”, “ensino”, “professor”, por exemplo. Então é

CECI

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

preciso questionar: se não há aluno, ensino e professor, se não se trata de uma escola, trata-se de qual instituição, para quê, para quem, por quê? Eliminar equivocadamente palavras que caracterizam a escola não é suficiente, tampouco necessário, para que se atenda às especificidades dos processos de desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, também se faz importante esclarecer que, conforme Prado e Azevedo (2012) afirmam, a intervenção ou o direcionamento do professor não retira das crianças o seu direito à infância. As autoras defendem que os professores possam “exercer sua profissão docente, preocupando-se com a aprendizagem de seus alunos, independentemente da idade em que se encontram, sendo que a criatividade, fundamental para a criança, não deve ser subtraída dos objetivos do currículo” (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 34).

A educação infantil caracteriza o início da escolarização da criança, e a escola deve pautar-se nisto para a elaboração das formas como os conhecimentos serão ensinados. A teoria histórico-cultural “nos chama a atenção para a riqueza que essa faixa etária possui e para as infinitas possibilidades de ensino para ela.” (ARCE; JACOMELI, 2012, p. 1).

Para Vigotski (1993), o bom ensino antecipa-se ao desenvolvimento: “ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma” (VIGOTSKI, 1993, p.244-245). Daí decorre a importância do professor conhecer e dominar os aspectos referentes a cada etapa do desenvolvimento, de forma que consiga aproveitar as possibilidades infinitas para ensinar.

Vigotski afirma que, ao ensinar, também é fundamental evitar uma educação que produza “intelectualização ilimitada”, propondo uma educação que afete os sentimentos, que provoque reações emocionais – reações que se manifestam no entusiasmo, na curiosidade, no interesse, no assombro, na expectativa (VIGOTSKI, 2010). Vigotski (2010, p. 258) afirma sobre o processo educativo: “cada vez que você comunique algo ao aluno, ocupe-se de afetar seu sentimento”.

As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar um ou outro conhecimento, o professor deve provocar a correspondente emoção do aluno e preocupar-se de que essa emoção esteja conectada ao novo conhecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 259).

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Afirmar que a emoção, os sentimentos, são fundamentais não significa deixar de lado o conhecimento científico, nem a forma como se transmite. Vigotski (2010, p. 341) alia, de maneira bastante evidente, a importância destes aspectos para uma Educação Integral: “é preciso provocar a emoção e, ao transmitir ao aluno noções diversas, não preocupar-se somente com o material, mas que no aluno surja a emoção”.

Importante ressaltar que o ensino da ciência tem grande importância a ser considerada no espaço escolar, já que é indispensável elevar o pensamento dos estudantes e permitir que conheçam a realidade, não só para que a conheçam, mas para que saibam interpretar o mundo e, sobretudo, para que possam atuar nele e transformá-lo. O conhecimento científico só existe se colocado em relação com a prática, muito embora, historicamente, a prática tenha sido separada da função intelectual e direcionada a um grupo específico da sociedade. Temos aqui o caráter de classe da produção do conhecimento, onde se coloca a contradição trabalho intelectual *versus* trabalho manual e há a separação entre concepção e execução, separação esta assumida de forma mais intensificada no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2012).

Tal contradição encontra-se na origem da própria escola. Como lembra Saviani (1989), escola é uma palavra de origem grega que significa *lugar do ócio*. Nas condições de trabalho escravo, as funções intelectuais eram restritas a pequenas parcelas, que não trabalhavam, mas tinham sua existência material garantida pelo trabalho de outros. A perspectiva de democratização da educação escolar traz o desafio de superação dessa contradição, devendo o ensino lidar, fundamentalmente, com o conhecimento, na sua ligação com a prática. Esta inclui as experiências imediatas do cotidiano, mas a elas não se restringe: trata-se da prática social, objetiva, o trabalho humano como experiência generalizada da humanidade. (SAVIANI, 2012, p. 64)

O conhecimento científico constitui o núcleo estruturador do conteúdo do ensino e os processos de ensino-aprendizagem devem ter caráter sistemático e metódico, o que requer planejamento. Não significa dizer que o trabalho com o conhecimento científico restringe-se à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, informações, bem como o uso dos procedimentos metodológicos das ciências é insuficiente para a formação do conhecimento científico. É necessário compreender a especificidade da atividade científica e qual é seu papel na educação escolar, bem como compreender a especificidade do processo de ensino-aprendizagem que diz respeito ao

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

desenvolvimento da atividade cognoscitiva, sendo esta devidamente dirigida, organizada e compreendida (SAVIANI, 2012).

Referente, especificamente, aos estudantes do público-alvo da Educação Especial, compreende-se que a condição orgânica (a deficiência propriamente dita) não se constitui, necessariamente, como um fator de limitação do desenvolvimento, mas sim das condições sócio-históricas.

A esse respeito, Pino (2011) afirma que as funções psicológicas superiores originam-se na vida social, logo, o que biologicamente limita as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pode ser facilitado e viabilizado pelas interações sociais. Na escola essas interações irão favorecer o desenvolvimento de estruturas psicológicas mais elaboradas por meio do ensino sistematizado e exploração de formas alternativas que possibilitem ir além dos comprometimentos.

Dessa forma, é fundamental, como ponto de partida para a mediação pedagógica, a identificação das diversas potencialidades para a aprendizagem e das inúmeras possibilidades de ensino. Em muitos casos é provável que essa identificação só ocorra a partir do uso de recursos e estratégias advindos da área da Tecnologia Assistiva.

Assim, todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências mais complexas cujas respostas educativas não correspondem em totalidade aos objetivos do currículo escolar para a etapa/nível no qual está matriculado podem e devem se beneficiar do trabalho sistematizado da escola, visto que, mesmo os aspectos considerados elementares, primários ou repetitivos, exigem elaborações que englobam processos complexos (KASSAR, 2013).

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos apreender que todos os estudantes aprendem e se desenvolvem, desde que condições de aprender, se desenvolver e se superar sejam oferecidas. No caso dos estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial destacam-se como condições de aprendizagem e desenvolvimento os meios e instrumentos de acessibilidade que devem ser pensados e implementados pela articulação entre o ensino comum e o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nessa perspectiva, é fundamental a compreensão de que somente o acesso à educação escolar (matrícula) não é suficiente para que a escola cumpra a sua função,

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

mas sim que o ensino seja organizado com recursos e estratégias alternativas que assegurem aprendizagens propulsoras de desenvolvimento.

6. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento

Os pensadores da Teoria Histórico Cultural (THC) desenvolveram um método para investigar o desenvolvimento humano, regulado por uma lei fundamental: a lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção, pensamento conceitual...). Assim, explicaram o desenvolvimento sociocultural dos seres humanos, do nascimento à idade adulta, sendo a história e a cultura consideradas aspectos fundamentais do desenvolvimento humano.

Basicamente, os autores desta teoria (Vigotsky, Leontiev e Luria), explicaram a diferença entre o comportamento humano e o comportamento animal e entre as funções elementares e superiores, propondo uma metodologia que explicasse o processo de aculturação da criança, um processo de formação biológico-social da personalidade, pois “na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado”(VIGOTSKY, 2000, p.35, tradução nossa).

O desenvolvimento é o que indica mudanças qualitativas no psiquismo do ser humano. No processo de desenvolvimento, vão se transformando as atividades dominantes (atividades guia), que condicionam as mudanças psicológicas na personalidade em cada fase.

Atividade é a

forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas, sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. (PETROVSKI, 1985, p. 142-143).

O encadeamento de ações (processos internos e externos) que permitem a satisfação das necessidades – que permitem alcançar um resultado, um fim consciente – constitui a atividade principal, a atividade que vai proporcionar maior desenvolvimento do ser humano em determinado período da vida.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

O desenvolvimento ocorre, por exemplo, quando comportamentos antes realizados pela criança de forma mecânica, sem intencionalidade ou consciência (como bater a colher para produzir som, arremessar) são transformados pela mediação do adulto, que ensina o uso de objetos (como usar a colher para a alimentação). O uso gradativo dos talheres pela criança, preocupando-se com os movimentos e a finalidade de seu uso, como utensílio para alimentação, promove desenvolvimento.

Com este exemplo, ficam evidentes duas noções importantes acerca do processo de desenvolvimento: uma, que diz respeito a ele ser fruto do ensino e da aprendizagem; outra, que diz respeito à sua origem social, não sendo espontaneamente nem biologicamente disposto na criança, no adolescente ou no adulto, nem na convivência social espontânea.

A situação de ensino e aprendizagem é fundamental para que o desenvolvimento ocorra. Quanto mais consciência a respeito do que se ensina e do que se aprende (ainda mais sobre o que se deve aprender), maior a qualidade do processo de desenvolvimento.

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se em atividades que as requeiram, este desenvolvimento depende dos processos concretos em que estão envolvidas (TULESKI e EIDT, 2020). Daí a importância da Educação, do ensino, para garantir a qualidade das atividades propostas aos alunos. O desenvolvimento depende do ensino sistematizado, dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que ocorra desenvolvimento, é preciso ocorrer aprendizagem.

Importante retomar uma afirmação de Vigotski (1993) e chamar a atenção para o fato de que, para este modo de compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, ensinar ao aluno o que ele ainda não é capaz de fazer sozinho é inútil, e o mesmo acontece com o que ele já é capaz de fazer sozinho. O ensino deve, então, estar focado em uma espécie de período transitório entre o que o aluno já sabe e já realiza sozinho, sem auxílio (zona de desenvolvimento atual) e o que não sabe, ou o que realiza com ajuda, em colaboração, o que Vigotsky denominou zona de desenvolvimento proximal¹(VIGOTSKI, 1996), zona do desenvolvimento em que a

¹ De acordo com Chaiklin (2011), o termo “zona de desenvolvimento proximal” tem sido traduzido como próximo, potencial, imediato, ou iminente – este último, considerado o mais fiel à língua russa. Entretanto, tem sido mais frequente, e tornou-se mais familiar entre os brasileiros, a tradução como “desenvolvimento próximo”, que não compromete, segundo a autora, a compreensão do conceito – vinculado, muitas vezes, a um imediatismo ou obrigatoriedade.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

criança, fazendo uso da imitação, pode fazer muito mais do que faria em sua atividade atual.

Quando falamos de imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido (...) usando a palavra "imitação", aplicando-a a toda atividade em que a criança não atua sozinha, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas pode aprender sob a direção ou colaboração do adulto ou com o auxílio de questões norteadoras, é por nós incluído na área da imitação (VIGOTSKI, 1996, p. 268, tradução nossa).

Ao longo da vida, o ser humano relaciona-se com a realidade de diferentes formas, envolvendo-se em diferentes atividades dominantes - com base nos autores da THC (Vigotski e Elkonin, por exemplo) – apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento por períodos e atividades principais:

PERÍODO	ETAPA DO DESENVOLVIMENTO	ATIVIDADE PRINCIPAL (OU GUIA)
PRIMEIRA INFÂNCIA	Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta
	Primeira infância	Atividade objetual manipulatória
INFÂNCIA	Idade pré-escolar	Jogo de papéis
	Idade escolar	Atividade de estudo
ADOLESCÊNCIA	Adolescência inicial	Atividade de comunicação íntima pessoal
	Adolescência	Atividade profissional/estudo
IDADE ADULTA	Idade adulta	Trabalho
	Velhice	Trabalho

Esta divisão por etapas não segue critério cronológico rígido, não é linear, por considerar a relação entre a situação social de desenvolvimento em que a criança, o adolescente ou o adulto está em atividade, considerando as características culturais e de classe social de cada um. Segundo Vigotski (2010), esse princípio de periodicidade pode ser chamado de “princípio dialético do desenvolvimento infantil”, uma vez que não é realizado através de mudanças lentas e graduais, mas através de saltos em certos pontos, “onde a quantidade de repente se torna qualidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 460, tradução nossa). O desenvolvimento é promovido por revoluções (saltos) e crises. Estas etapas são designações convencionais, não possuem limites exatos.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

A idade cronológica não é decisiva para o processo de ensino e aprendizagem, pois não é a maturação biológica dos indivíduos que determina o seu desenvolvimento, mas a sua atividade social. Importante exemplo, no contexto atual, foi percebido com a volta dos alunos à escola, no período posterior ao isolamento social provocado pela pandemia da Covid 19; eles apresentaram discrepância, ou diferenças no seu nível de desenvolvimento, se comparado ao que apresentavam anteriormente. Este fato, certamente, se deve às diferentes atividades (que guiam o desenvolvimento) desenvolvidas pelos estudantes fora do contexto escolar.

É possível e necessário também exemplificar a relação entre a etapa do desenvolvimento e a atividade principal (aproveitando para abordar uma discussão importante para a Educação Infantil, compreendida, por vezes, equivocadamente), com a questão do jogo de papéis, definido como atividade principal. Se a atividade, definida de maneira simplificada, é a forma de se relacionar com o mundo, podemos dizer, com base na THC, que a criança se relaciona com o mundo assumindo papéis, ainda que no jogo, ou na brincadeira, pela imitação – como explicou Vigotski (1996).

No jogo de papéis, desenvolvem-se a imaginação e a criatividade, a partir das referências ou do repertório de vivências das crianças, que precisa ser ampliado com a mediação dos professores.

No exemplo citado, assim como em outras etapas, a atividade de ensino, voltada para o desenvolvimento das crianças, adolescentes ou adultos, apoia-se nas relações sociais existentes, vividas, mas deve propor outras possibilidades (de relações mais justas e igualitárias, por exemplo), ampliando o acesso aos conhecimentos científicos, buscando a transformação da sociedade.

Promover o desenvolvimento de todas as crianças, adolescentes e adultos com qualidade, reconhecendo que este trabalho está vinculado à superação da sociedade capitalista, a responsável pelo desenvolvimento distorcido do potencial humano, pelo desenvolvimento desigual dos indivíduos (VIGOTSKI, 2022, p.5), significa propor uma educação voltada às necessidades de cada ser humano, considerando seus aspectos psicológicos, históricos e culturais – o que e quais destes aspectos é fundamental ampliar, transformar, enfim, ensinar.

Por fim, a partir das considerações dos autores da THC sobre período, etapa do desenvolvimento e atividade principal (atividade guia) aqui explicitadas, será

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

apresentada a sua relação com as etapas de ensino nomeadas na Rede Municipal de Rio Claro atualmente, por idade:

ETAPA DO DESENVOLVIMENTO	NOMENCLATURA ATUAL NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO	ATIVIDADE PRINCIPAL (OU GUIA)
Primeiro ano de vida	Berçário 1	Comunicação emocional direta
Primeira infância	Berçário 2 e Maternal 1	Atividade objetual manipulatória
Idade pré-escolar	Maternal 2, Infantil I e II	Jogo de papéis
Idade escolar	Ensino Fundamental I	Atividade de estudo
Adolescência inicial	Ensino Fundamental II	Atividade de comunicação íntima pessoal
Adolescência	Ensino Médio	Atividade profissional/estudo
Idade adulta	Educação de Jovens e Adultos	Trabalho ²
Velhice (mais de 60 anos)	Educação de Jovens e Adultos	Trabalho

Esta sistematização oferece-nos referências para a elaboração do Currículo Integrado, destacando que o processo de ensino e aprendizagem necessita ser organizado considerando seu destinatário, a forma e o conteúdo, respeitadas as especificidades de cada período.

6.1. Atividade Guia e o Papel dos professores

O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o. (MUKHINA, 1996, p.50 - grifos da autora).

Segundo Mukhina (1996), o ensino em cada etapa não visa acelerar o desenvolvimento, mas enriquecê-lo, utilizando ao máximo todas as vantagens que cada etapa oferece. Estas vantagens referem-se ao que os estudos citados por Mukhina (1996) denominam “períodos sensíveis de desenvolvimento”: em cada idade há maior receptividade a algum tipo de ensinamento; “o ensino exerce sua maior influência nas qualidades psíquicas em germinação” (MUKHINA, 1996, p. 54)³. Nos três primeiros

²Ver definição do termo na categoria que apresenta a concepção de ser humano.

³ Estas “qualidades psíquicas em germinação”, as novas formações psicológicas não são, portanto, pré requisito para o desenvolvimento; as atividades guia, por si mesmas não vão desenvolver a criança. Para



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

anos de vida, por exemplo, sabe-se que as formas de ensino incidem sobre o desenvolvimento da percepção, da imaginação e do pensamento em imagens. No primeiro ano de vida, conforme já descrito, a atividade principal é a relação emocional com o adulto, depois, a atividade com objetos – o aprendizado dos usos sociais dos objetos –, e dos três anos aos sete anos, o jogo de papéis – que indica a necessidade da criança participar das ações e relações dos mais velhos, interesses que ultrapassam o imediato.

Os principais traços psíquicos característicos de crianças em uma mesma etapa do desenvolvimento psíquico são: a atitude frente ao mundo que as rodeia, suas necessidades e interesses e as atividades infantis que surgem dessas necessidades e interesses. Estes interesses e necessidades são decorrentes do lugar que a criança ocupa na sociedade, das solicitações, expectativas e influências provenientes dos adultos.

Destaca-se que as atividades mencionadas neste texto são direcionadas a todos os estudantes, inclusive aqueles pertencentes ao denominado público-alvo da Educação Especial, contudo, considerando o quanto a dimensão cultural age sobre a biológica e ainda, como a história de produção e relações dos homens interfere nas condições de vida promovendo ou não a humanização via práticas pedagógicas, é fundamental um olhar para alguns aspectos como: a integralidade da pessoa (dimensões social-cultural-orgânica-biológica-afetiva-cognitiva-sensível entrelaçadas que nos leva a compreender a deficiência como não determinante do desenvolvimento); a complexidade do funcionamento do psiquismo humano (formas alternativas para responder a objetivos produzidos socialmente); heterogeneidade dos processos (diferentes modos e vias de constituição do humano); e a especificidade (conhecimento acerca da condição para traçar caminhos educacionais com recursos e estratégias específicas) (DAINEZ, 2017).

Dessa forma, reconhecendo que a base biológica é transformada pela cultura (educação) e que o domínio da cultura ocorre pela mediação dos significados e pelos signos, esse público, de modo geral, necessita de uma mediação pedagógica que considere os meios para que a aprendizagem - adequadamente organizada a partir das especificidades de cada estudante - promova o seu desenvolvimento cultural (PADILHA; SILVA, 2020).

realizar as atividades guia as crianças vão se engajar em ações que servem para desenvolver as funções psicológicas necessárias àquelas atividades (CHAIKLIN, 2011).

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Em linhas gerais, para a Teoria Histórica Cultural, no primeiro ano de vida os bebês desenvolvem, com a colaboração e as atividades mediadoras dos adultos, a **Comunicação Emocional Direta**, atividade em que a criança desenvolve expressões (balbucios, gritos, choros, repetição de vocábulos, reações às tonalidades da fala do adulto, movimentos...) na relação com o adulto podendo ocorrer também na relação com outras crianças⁴. A expressão de um sorriso demonstrando satisfação ou orgulho por realizar uma ação, um balbucio ao manipular um objeto, um olhar direcionado, indicando o que se quer alcançar, todos estes são exemplos do que constitui a atividade principal no primeiro ano de vida, onde através da imitação, a criança vai assimilando os costumes, a forma de se comportar, a linguagem, vai reconhecendo o nome dos objetos, por exemplo. O mesmo acontece com o desenvolvimento sensorio motor, onde o adulto desempenha papel de incentivador da criança, para que assimile os novos movimentos. Caberá ao adulto oferecer estímulo a estas expressões e movimentos, atrair a criança à comunicação e engendrar a necessidade de comunicar-se (PASQUALINI, 2013), além de organizar atividades que vão potencializar este tipo de expressão, fugindo do espontaneísmo.

Na etapa seguinte, as principais conquistas são: andar ereto, o desenvolvimento da **atividade objetual manipulatória** – que não se reduz à manipulação dos objetos, mas à assimilação da ação com os objetos, ao aprendizado de que as coisas tem uma forma determinada para seu uso, que cumprem uma função designada pela sociedade – e o domínio da linguagem. Nesta etapa, o adulto apresenta às crianças um modelo de ação, mediando o processo de apropriação dos modos sociais de ação com os instrumentos culturais (PASQUALINI, 2013). No processo de desenvolvimento, quando a criança domina as ações, os instrumentos, ela passa a fazer uso livre dos objetos, o que demonstra um avanço em seu desenvolvimento, expresso pela substituição dos objetos por outros, pela generalização das ações. A criança passa a transferir determinada ação aprendida para outra, a fim de satisfazer uma necessidade. Nesta etapa também é fundamental que os processos de ensino promovam o desenvolvimento da linguagem, da fala (oral, auditiva ou gesto visual) e da compreensão do significado que as palavras carregam (MAGALHÃES, 2018). Assim, as crianças passam a falar utilizando o

⁴ Para as crianças surdas, especificamente, que compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, essas relações devem priorizar a apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para tanto, é fundamental a interação dessas crianças com adultos (surdos e ouvintes) e outras crianças falantes da mesma língua.

CECI

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

significado social das palavras, e uma nova necessidade vai surgindo (pela ampliação do seu campo de percepção): a de compreender e experimentar o papel do adulto nas ações com os objetos.

Por volta dos três anos de idade, uma necessidade social determina a mudança de atividade principal: as crianças formam comunidades, “organizam uma vida lúdica especial que reproduz em seus traços fundamentais as relações sociais e a atividade de trabalho dos adultos e na qual interpretam o papel de adultos” (MUKHINA, 1996, p.115). As crianças se valem do **jogo de papéis** para superarem os limites que as impossibilitam de realizar ou executar operações que os adultos fazem – por meio do jogo de papéis, que dá início à atividade representativa, à função simbólica, as crianças aprendem a controlar suas próprias ações. O papel da escola é ampliar a realidade que as crianças conhecem, pois quanto menos contato com a realidade social as crianças tiverem, mais pobres serão os argumentos de seus jogos (MUKHINA, 1996).

Isto significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não). Significa que o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será conquistado por meio dessa atividade dependem de suas condições de vida e de educação. (PASQUALINI, 2013, p. 88).

Na Educação Infantil é necessário ensinar as crianças a analisar os objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através da brincadeira e do desenho, por meio de atividades de construção, utilização de objetos, e da técnica do desenho.

De maneira geral, na Educação Infantil,

é preciso ensinar-lhes de maneira específica as formas e métodos para adquirir esse conhecimento: como interpretar logicamente as coisas, revelar e comparar suas propriedades, tirar conclusões e aplicar os resultados obtidos. Além disso, em todas as atividades devem ser introduzidos mais elementos de criação: incentivar as crianças a desenvolver jogos dramáticos, a desenhar e construir com um objetivo. (MUKHINA, 1996, p. 56).

É papel dos professores transmitirem às crianças conhecimentos sobre o mundo, assim como, socializar referências estéticas ampliando as experiências individuais e suas capacidades criativas (VIGOTSKI 2014), porque eles serão matéria prima dos jogos de papéis.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

A atividade que guia o desenvolvimento na idade correspondente ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental e se refere à formação do pensamento teórico, à formação de conceitos, é a **atividade de estudo**. Dessa forma, a escola ensina a pensar teoricamente, ampliando os conceitos espontâneos que os alunos já possuem ao entrar na escola, oriundos das experiências cotidianas. Nesta etapa, as crianças passam a não querer fazer o que os adultos fazem (como no jogo de papéis), mas passam a querer saber o que os adultos sabem (PASQUALINI, 2013). Disso surge um interesse por aprender, por ampliar a consciência sobre o mundo, pois a criança compreende que, para a sua integração na vida social, é necessário o domínio dos conhecimentos que os adultos dominam, dentre eles, por exemplo, os conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Na adolescência, a atividade de **comunicação íntima pessoal** e a **atividade profissional e de estudo** expressam etapas em que os interesses da infância vão desaparecendo, dando lugar ao desenvolvimento de novos interesses, a uma nova maneira de pensar, e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (ANJOS e DUARTE, 2020).

A neoformação psicológica central dessa idade (...) é o surgimento do sentimento de maturidade como forma de manifestação da autoconsciência, que permite aos adolescentes comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo esses modelos, suas relações com as pessoas. (DAVIDOV, 1988, p.83).

Nesta etapa, é fundamental que o foco do trabalho pedagógico esteja no grupo de adolescentes, pois “a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem e não no que pensam seus pais ou professores” (ANJOS e DUARTE, 2020, p. 201). É de acordo com o grupo que o adolescente age.

No processo de desenvolvimento dos adolescentes surgem novos interesses direcionados para o futuro, para uma futura atuação profissional.

Então, depois da atividade de comunicação íntima pessoal, a atividade profissional e de estudo na adolescência exige que a escola trabalhe não apenas a

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

formação para a reprodução da força de trabalho⁵, não um processo de adaptação ao mercado de trabalho, mas posicionando-se criticamente em relação à lógica do capital, criando nos alunos a necessidade de apropriação das produções humanas mais elaboradas, do pensamento por conceitos, por meio de disciplinas que trabalhem os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, pois estes contribuem para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade (ANJOS e DUARTE, 2020).

Este desenvolvimento da consciência visa a que a orientação dos adolescentes para o exercício de uma profissão não esteja fundamentada no lucro, na valorização de determinadas carreiras que possibilitam maior ganho salarial, e de forma mais rápida, por exemplo, mas que esteja fundamentada no desejo de participação e colaboração para o desenvolvimento da coletividade, para o bem da sociedade (LEAL e MASCAGNA, 2020).

A qualidade da educação e do desenvolvimento do pensamento por conceitos são fundamentais para esta orientação.

Sem a capacidade de trabalhar com abstrações, o adolescente não se desenvolve, não tem condições de ampliar a autoconsciência (...), não forma sua concepção de mundo. E nessas circunstâncias o adolescente torna-se presa fácil de todo tipo de manipulação, pois entra em conflito e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente. Daí radica a importância da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos. (ANJOS e DUARTE, 2020, p. 205).

Na idade adulta, e na velhice, a atividade principal é o **trabalho**, a atividade profissional.

A tarefa dos jovens é aprender para realizar no mundo uma práxis consciente e transformadora. Aprender que sua geração pode criar uma nova sociedade, que é necessário conhecimento e organização para a produção do novo. Os jovens, as crianças, os adultos e os velhos precisam aprender a lutar pelo bem comum – e são os jovens que têm força e tempo para empreender esse projeto de humanidade distinto do fracassado projeto capitalista. Aprender que não basta reproduzir discursos, assimilar palavras de ordens e *slogans*. É necessário saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana (ABRANTES e BULHÕES, 2020, p.262).

⁵ Segundo Abrantes e Bulhões (2020), o período da juventude é o momento em que tem início a vida autônoma do indivíduo, marcada por sua entrada no mundo do trabalho, sendo que “mais determinante que a idade para compreender a atitude do jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES e BULHÕES, 2020, p.247).

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Segundo Abrantes e Bulhões (2020), o desafio para o ensino, nesta etapa, é possibilitar que o jovem vincule o real no saber produzido sobre os fenômenos da realidade. Que os saberes aprendidos sejam instrumento de análise e interpretação do mundo, para que as ações práticas visem o bem comum, para que haja participação ativa na sociedade.

Para Carvalho e Martins (2020), o modo de produção capitalista descaracteriza a atividade guia na idade adulta. Somente poderemos afirmar que a atividade guia da idade adulta promove ou desenvolve a personalidade das pessoas quando houver a superação das relações de alienação (que tem fundamento na propriedade privada do capital). Segundo os autores, as capacidades dos seres humanos, as possibilidades para seu máximo desenvolvimento, são reprimidas e deformadas, “comprometendo a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras” (CARVALHO e MARTINS, 2020, p.289).

Com relação à velhice, ainda que neste período haja uma ruptura com a atividade formal do trabalho, considera-se que as pessoas continuem economicamente produtivas, pois apesar da aposentadoria significar esta ruptura, muitas vezes os idosos continuam exercendo atividades laborais – em novos empregos, ou em atividades domésticas, ou realizando pequenos serviços (REIS e FACCI, 2020).

No entanto, ainda que o idoso continue exercendo alguma atividade produtiva, esta etapa não ocorre sem que uma crise esteja instalada:

O indivíduo tem experiência, tem conhecimentos, mais possibilidade de analisar os fatos da vida – e isso seria o novo nesse período de desenvolvimento -, porém não é mais produtivo, e essas características nem sempre são valorizadas. Ele pode produzir, mas não da mesma forma que vinha fazendo durante a vida adulta. A crise ocorre porque suas potencialidades, adquiridas por meio do intercâmbio com a natureza, não são aproveitadas e consideradas na sociedade da produção, do lucro. Além disso, de modo geral, pouco investimento se faz para que o idoso continue tendo oportunidade de continuar desenvolvendo-se, apropriando-se de novos conhecimentos. (REIS e FACCI, 2020, p. 311).

Seria papel da Educação, nesta etapa, considerar a trajetória dos estudantes, suas vivências, que poderiam colaborar para enriquecer as práticas do processo educativo, pois seja qual for o nível de desenvolvimento (real) dos alunos, a escola deve guiar o desenvolvimento para além (proximal). Estas vivências seriam material rico para a

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

construção do conhecimento dos alunos por meio de propostas baseadas na troca de informações, no confronto de ideias, na atuação colaborativa para realização das atividades, entre outras.

7. Avaliação

A prática avaliativa é algo que se relaciona ao planejamento e às ações que ainda estão por vir (CIASCA e MENDES, 2009, p.303), que busca “a condução do aluno rumo a uma aprendizagem que se reconstrói constantemente” (PAIVA, 2013, p.10), e permite esta reconstrução, verificando se os objetivos estão sendo alcançados ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Além de estar ligada ao planejamento, a avaliação está ligada ao replanejamento, à alteração dos objetivos propostos no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Luckesi (2000), o ato de avaliar também implica disposição para acolher. Acolher um educando, uma situação, que seja satisfatória ou não, agradável ou não e torná-la ponto de partida para novas ações. Ter disposição para acolher é estar atento: envolve as expectativas e o planejamento inicial do ensino. Envolve abrir espaço para as relações, os confrontos, a aceitação, a negociação, o redirecionamento. “Avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (LUCKESI, 2000, p. 3).

Nesse sentido, acolhendo as situações satisfatórias ou não, considerando o desenvolvimento dos alunos individualmente, as falhas ou dificuldades são consideradas informações a respeito de como se deve organizar o planejamento das futuras atividades a serem desenvolvidas; a avaliação é também diagnóstica (PAIVA, 2013).

Para Luckesi (2015), o ato de avaliar é um ato de investigar, de produzir conhecimento, que pode se assemelhar à pesquisa científica, mas diferenciando-se no resultado que se espera. Para o autor, enquanto a pesquisa desvenda a realidade, a avaliação desvenda a qualidade da realidade. A avaliação produz conhecimento da qualidade, e precisa seguir um rigor científico, metodológico, para minorar expressões subjetivas e emocionais. Estas expressões subjetivas podem ser diminuídas quando o

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

instrumento de avaliação⁶ utilizado tem sistematicidade, questões a respeito de tudo o que foi ensinado, trabalhado no processo de ensino e de aprendizagem. A este respeito, do que se deve avaliar, o autor recomenda que

deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida. (LUCKESI, 2000, p. 4, grifos do autor).

O autor questiona a utilização de instrumentos corretos para aquilo que se pretende avaliar, quer dizer, se os instrumentos são adequados, se coletam os dados que devem ser coletados, e se não distorcem a realidade, conduzindo a juízos distorcidos.

Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? (LUCKESI, 2000, p.5)

Quanto aos instrumentos utilizados, Hoffmann (2012), realizou pesquisas com professores em exercício, e nos trouxe exemplos de como os relatórios – um dos instrumentos mais utilizados – em geral, são produzidos.

A autora afirma que a utilização dos registros em forma de pareceres descritivos na Educação Infantil se deve à tentativa de garantir a natureza qualitativa e descritiva, decorrência provável da dificuldade de se avaliar o desempenho das crianças na faixa

⁶ A LDB (1996) determina que na Educação Infantil, a avaliação ocorrerá mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. No Ensino Fundamental, a Lei determina que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. No que se refere à avaliação na Educação de Jovens e Adultos, o Documento Referencial estabelecido na Resolução SNE/CEB nº 01 de 28 de maio de 2021, indica que os professores, professores coordenadores e equipes gestoras das unidades escolares devem planejar e desenvolver os instrumentos e procedimentos de avaliação que possibilitem o “acompanhamento e a intervenção pedagógica, com o propósito de assegurar ao estudante jovem e adulto o direito às aprendizagens” (BRASIL, 2021).

CECI

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

etária desta etapa de ensino por meio de notas e conceitos. A autora cita como principais dificuldades deste instrumento a ambiguidade e a superficialidade de informações que alguns relatos apresentam em relação à aprendizagem dos alunos. Superficialidade, julgamentos de valor subjetivos, repetições de temas e análise das crianças sob um mesmo aspecto são outros equívocos que a autora encontra nos relatórios.

Centralização na ação do professor e não no desenvolvimento das crianças (a necessidade dos professores evidenciarem que tudo foi programado e planejado; necessidade de manter um controle sobre os aspectos citados nos textos, evidenciando que não são atividades aleatórias ou desconectados de um objetivo maior, como se esta “coerência” entre o planejamento e a prática fossem objetivos finais do processo de ensino e aprendizagem, como se isso garantisse o bom desenvolvimento de todos os alunos) e elaboração tardia (no final do período letivo) com o objetivo de apresentá-los às famílias são aspectos também presentes na elaboração dos relatórios analisados por Hoffmann (2012) que prejudicam a função, o objetivo da avaliação.

A fim de otimizar a prática avaliativa por meio dos relatórios, Hoffmann(2012) justifica por que não é adequado utilizar "pareceres descritivos" e sim o termo "relatório de avaliação". Segundo a autora, as descrições podem sugerir comparações. Ao descrever algo, um objeto, por exemplo, estamos nos referindo ao objeto comparando-o a outros modelos. Neste caso, os modelos de avaliação que utilizam alternativas para serem assinaladas (com conceitos de bom, ótimo, regular, por exemplo), são considerados descritivos, sem que seja percebido o caráter comparativo que lhe é implícito. Este modelo classifica, sem descrever de fato, sem explicar nada (HOFFMANN, 2012, p. 102).

A autora ainda afirma que: processos avaliativos “embasados na comparação, a partir de padrões considerados ‘normais’, perseguem a uniformidade de comportamento das crianças, negando a heterogeneidade (...), concebendo-a como negativa e inesperada" (HOFFMANN, 2012, p.103).

Uma análise qualitativa, na avaliação, deve seguir alguns parâmetros; pretende-se atingir alguns objetivos, mas considerando-se os diferentes modos de cada aluno alcançar tais objetivos ao longo do seu desenvolvimento. A observação, a análise qualitativa dessas diferenças e o respeito pelo ritmo de cada um, pode favorecer o trabalho pedagógico adequado ao alcance de tais objetivos, desde que não se resumam em simples constatação.

Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Os relatórios avaliativos, segundo Hoffmann (2012), trazem análise reflexiva mais significativa para a avaliação; ultrapassam o sentido burocrático e aproximam professores, crianças, adolescentes, adultos, família e escola. A autora define os passos para a elaboração de relatórios avaliativos: a observação diária com registros, revisão das anotações com questionamentos sobre a prática e recondução de atividades (o que podemos entender como replanejamento), o que está de acordo, em consonância com a definição e a prática da avaliação formativa.

Dessa forma, os modelos de “parecer descritivo” estariam mais coerentes com o tipo de avaliação classificatória e comparativa, pois o professor, neste caso, está comparando a atitude das crianças com aquilo que se esperava delas, ou classificando-as “a partir de uma maior ou menor aproximação com o que definiu como sendo ideal” (HOFFMANN, 2012, p. 101).

As marcações na avaliação apenas classificam, sem descrever ou explicar como e porque as coisas (a aprendizagem, o desenvolvimento) acontecem. Para Hoffmann (2012, p.45), na Educação Infantil, especificamente,

decorrem, destes instrumentos avaliativos, ações muito perigosas por parte dos professores e/ou dos pais, uma vez que eles passam a “treinar” e/ou a exigir das crianças atitudes e habilidades (...) para que elas venham a ser bem-conceituadas nas escolas e para que sejam promovidas ao nível seguinte, podendo ingressar, sem problemas no primeiro ano do Ensino Fundamental, encaminhadas, então, para uma “vida produtiva”.

Segundo a mesma autora, a análise qualitativa, ao contrário desta classificatória, envolve explicações, relatos de situações, exemplos de falas, brincadeiras; é, por princípio, narrativa. Nesta narrativa, as singularidades são expostas, e desse modo são respeitados os desenvolvimentos de cada um. Cada criança a seu tempo, sendo avaliada em relação a ela mesma, sem comparações com outras crianças ou ideais. Há, portanto, preocupação com a situação de aprendizagem, uma busca por reflexão acerca das necessidades e dificuldades de cada aluno.

Para livrar a prática da avaliação do equívoco de tornar-se prática de constatação, é preciso ir além, como apontou Hoffmann (2012). Ir além da avaliação somativa, classificatória, onde o pensamento se concentra naquilo que já se consegue ou não fazer, no que já se sabe ao final de um processo, para uma avaliação centrada na



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que permite compreender aquilo que os alunos ainda precisam aprender e o que o professor precisa ensinar, promovendo retomadas, replanejamentos, e avanço no desenvolvimento.

Também é necessário que os professores saibam como, em qual momento, o que, por que, e para que/quem escrever. Os dados e anotações dos professores devem favorecer o replanejamento e a inclusão de todos os seus alunos: incluir registro sobre as intervenções diante das dificuldades dos alunos, por exemplo, promovendo uma evolução na maneira de registrar e selecionar as informações pertinentes para este registro que, em última instância, avaliada a necessidade, pode ser oferecido para tomada de ciência dos pais.

Além da clareza a respeito do que avaliar, e de qual instrumento se utiliza para avaliar, Luckesi (2000) indica como necessário que o professor tenha clareza teórica e metodológica a respeito de suas práticas, além de utilizar o plano de ensino como guia. Para o autor,

Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa. (LUCKESI, 2000, p.6).

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação garante que possamos chegar ao resultado desejado (reprogramando o que for necessário para isso); do ponto de vista político, é um recurso que sugere aos educadores estar investindo na equalização social, na democratização da sociedade, desde que todos aprendam o necessário – conhecimento, cultura. Nas palavras de Luckesi (2015), a prática da avaliação da aprendizagem tem uma conseqüência política revolucionária fundamental, que é subsidiar a busca do melhor resultado para todos. Isso é democratização do ensino e da sociedade.

Existe uma dimensão política nos modelos de pareceres descritivos, mas uma política de equalização (no modo de observar, mas talvez não no modo de atuar em favor do desenvolvimento de todos, garantindo o respeito às diferenças), tendo como referenciais os ideais estabelecidos.

É necessário avançar nos modelos de instrumentos propostos para a avaliação das crianças, adolescentes e adultos, para que os professores orientem suas práticas de ensino, visando o respeito pelas necessidades específicas em cada etapa (objetivos



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

traçados considerando o sujeito a quem se destina aquele conteúdo), o desenvolvimento conquistado, para estabelecer os procedimentos, os recursos que serão utilizados para avançar e garantir o desenvolvimento de cada aluno com qualidade.

É preciso considerar, segundo Carnelossi e Piassa (2016), neste outro modo de conceber a avaliação, o contexto sociocultural dos alunos, não para diferenciar e os processos de ensino e de aprendizagem, nem as avaliações propostas, mas para que, conhecendo a situação social dos alunos, os professores possam considerar aspectos que tornem as aprendizagens e a avaliação mais significativas para eles.

*Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica***Referências**

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. Juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M. (ET all). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M. (ET all). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 11 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução SNE/CEB nº 01 de 28 de maio de 2021**. Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf>. Acesso em 03 dez. 2022.

CARNELOSSI, I. L. S.; PIASSA, Z. Ap. C. Avaliação da aprendizagem numa perspectiva histórico crítica. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor - PDE**, Paraná, 2016.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. A maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M. (ET all). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Rev. psicol.**, Santiago , v. 26, n. 2, p. 151-160, dic. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso>.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Tecnologia**. 2009. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.html>>. Acesso em: 18 jan. 2023.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

HELLER, A. **Cotidiano e História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HOOKS, B. **Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KASSAR, M. C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org). **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

LEAL, Z. F. de R. G. e MASCAGNA, G. C. Adolescência. Trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M. (ET all). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem**. Edições SM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 25/07/2015.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvnte na Educação Infantil. In: **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MELLO, Maria A. Aprendizagem Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural. APRENDER – **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano V, nº 9 p. 203- 218, 2007.

MELLO, M. A., CAMPOS, D. A. de. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 7 v.7 n.14, p. 6-18, jan-jun 2014.

MOREIRA, A. A negação da autonomia universitária na política educacional do governo federal (2003- 2008) e do governo do estado de São Paulo (2007). 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Um manual completo para compreender e ensinar a crianças desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P. Estado, política e emancipação humana. In: HUNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G.; GARCIA, C. C. (org). **I Seminário de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer**. Santo André,SP: Alpharrabio, 2008.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro de. **Teorias, Técnicas e Instrumentos de Avaliação**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2013.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In:



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

GALVÃO, A. C. (org) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PETROVISKY, A. **Psicologia general**: manual didático para lós institutos de pedagogia. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos: In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005. v I e II.

PRADO, A. E. F. G; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

REIS, C. W. dos; FACCI, M. G. D. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. In: MARTINS, L. M. (ET all). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo. Martins Fontes. 2014.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 17. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

_____. Onze teses sobre Educação e Política. In: **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 1985. p.91-101.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Educação contemporânea).

_____. **Educação infantil versus educação escolar:** implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

TULESKI, S. G. E EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Editora WMF Mastins Fontes, 2010. (Trabalho original publicado em 1926)

_____. **A transformação socialista do homem.** Trad. De Nilson Dória. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em 07/09/2022.

_____. **Obras Escogidas.** Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Obras Escogidas.** Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

_____. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

Glossário

Emprego: atividade laboral remunerada.

Currículo: delimita, a partir da Proposta Pedagógica e da Orientação Curricular, os objetivos do processo de ensino e aprendizagem e os conhecimentos que serão socializados, ano a ano, desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental e EJA.

Matriz Curricular: extraída do Currículo, define a carga horária destinada, ano a ano, a cada disciplina/campo do saber/campo de experiência.

Orientação Curricular: destina-se, com base na legislação vigente, a estabelecer os princípios, as diretrizes, as concepções e os pressupostos que irão guiar a elaboração do currículo. A Rede Municipal de Ensino de Rio Claro já dispõe deste documento: a Deliberação COMERC Nº. 01 de 10 de março de 2022.

Parâmetros de Funcionamento: estipula, em decorrência da Proposta Pedagógica, da Orientação Curricular e do Currículo, os recursos necessários ao processo educativo. Em outras palavras, é o momento em que serão indicados os insumos indispensáveis para a efetividade e a qualidade do trabalho escolar.

Parte Comum do Currículo: as diretrizes e competências comuns.

Parte Diversificada do Currículo: as adequações derivadas das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Plano de Ensino: documento de cunho técnico. Com base no Projeto Político Pedagógico e nas características e demandas de seus educandos, os docentes definem as estratégias, os tempos, a avaliação e os recursos necessários ao trabalho didático.



Comissão de Construção do Currículo Integrado da Educação Básica

Plano de Trabalho: faz a revisão anual do Projeto Político Pedagógico, avaliando as metas, ações e atualizando as propostas para cada ano no decorrer do quadriênio.

Projeto Político Pedagógico: documento que será quadrienal e que elenca, a partir Proposta Pedagógica, da Orientação Curricular, do Currículo, da Matriz Curricular e, especialmente, das especificidades de sua comunidade escolar: os objetivos e as prioridades do trabalho da unidade durante determinado período; as adequações e as complementações curriculares, em consonância às demandas da comunidade; as ações, no âmbito da gestão, e as estratégias didáticas que serão adotadas; as formas de registro e avaliação do processo escolar.

Proposta Pedagógica: explicita a visão de mundo do sistema e/ou escola. É o momento em que a comunidade escolar faz escolhas sobre o tipo de sociedade que se pretende construir a partir do processo educativo. Comumente, este instrumento apresenta conceituações sobre as seguintes categorias: ser humano (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso), natureza da educação, função social da escola, relação entre aprendizado e desenvolvimento, avaliação entre outros; doravante, estas concepções irão nortear e fundamentar as práticas educativas.

Trabalho: categoria ontológica. Atividade de mediação entre o ser humano e a natureza; não se relaciona com emprego ou prática com finalidade econômica.

Tecnologia: de acordo com Alvaro Vieira Pinto (2005), em síntese, o conceito de tecnologia envolve quatro sentidos: a) etimológico: tecnologia como o *logos* ou tratado da técnica; aqui estariam englobados a teoria, a ciência, a discussão da técnica, incluídas nesta última as artes, as habilidades do fazer, as profissões e os modos de produzir alguma coisa; b) como sinônimo de técnica ou know-how; c) como conjunto de técnicas de que dispõe uma sociedade, ou mais, especificamente, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e determinada sociedade; d) como uma ideologia da técnica.