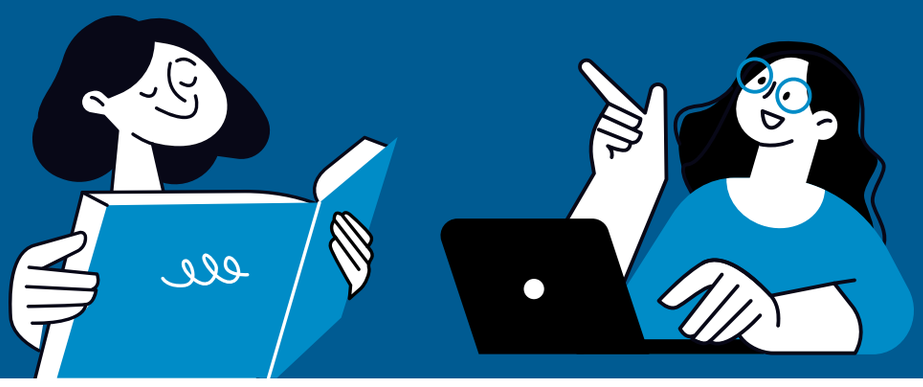
GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO

MODELO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESPÍRITO SANTO

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS



Alessandra Trabach Gobetti Burini
Fernando Fiorotti Poltronieri
Vitor Amorim de Angelo
(Organizadores)

Modelo Pedagógico da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Secretaria de Estado de Educação - SEDU
Vitória – Brasil
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Governo do Estado do Espírito Santo, ES, Brasil)

E77m

Espírito Santo (Estado). Secretaria de Educação.
Modelo pedagógico da educação em tempo integral do Espírito Santo: ensino fundamental: anos iniciais / Organizadores Alessandra Trabach Gobetti Burini, Fernando Fiorotti Poltronieri, Vitor Amorim de Angelo. Vitória, ES: CETI/SEDU, 2022.

103p.: il.; 29 cm
Bibliografia
ISBN: 978-65-85134-20-0

1. Educação Integral – Espírito Santo (Estado). 2. Educação em Tempo Integral. 3. Ensino Fundamental – Anos Iniciais 4. Modelo Pedagógico 5. Tempo da Infância I. Burini, Alessandra Trabach Gobetti. II. Poltronieri, Fernando Fiorotti. III. Angelo, Vitor Amorim de. IV Título.

CDD: 370
CDU: 37

Elaborado pelo Bibliotecário Victor Barroso Oliveira – CRB 462/ES

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

JOSÉ RENATO CASAGRANDE
Governador do Estado do Espírito Santo

JAQUELINE MORAES
Vice-Governadora do Estado do Espírito Santo

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação

ANDRÉA GUZZO PEREIRA
Subsecretária de Estado da Educação Básica e Profissional

ALESSANDRA TRABACH GOBETTI BURINI
Assessora Especial de Educação em Tempo Integral

COLABORAÇÃO DE REDAÇÃO
Andreia Luiza Alves de Oliveira - Daniel Melo Macedo - Danielly Verçosa Silva
João Maria Fernandes Pereira - Márcia Susana Gonçalves Lima

ORGANIZADORES
Alessandra Trabach Gobetti Burini - Fernando Fiorotti Poltronieri - Vitor Amorim de Angelo

REVISORES
Alessandra Trabach Gobetti Burini - Cintia Gomes da Fontes - Fernando Fiorotti Poltronieri

AUTORES
Alessandra Trabach Gobetti Burini - Fernando Fiorotti Poltronieri
Gledson Pinto Figueiredo - Giovanna Cristina Louzada
Izabella Capucho Céllia Guimarães - Kleidiana Cássia Silva Borges
Larissa Felipe Guedes - Marcelo Zanon
Micarla Romualdo Couto - Michel Dal Col Costa
Pedro Moreno Barbosa Sant'Anna - Rita de Cassia Firme Thevenard de Negreiros Piffer
Wagner Fernandes Fogos

APOIO
Instituto Sonho Grande

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ____ **06**
INTRODUÇÃO ____ **07**

Unidade 1

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESPÍRITO SANTO ____ **09**

1.1 História da educação integral em tempo integral no Brasil ____ 10

1.2 Educação integral em tempo integral como conhecemos hoje ____ 12

1.3 Conceitos da educação em tempo integral ____ 14

1.4 Fundamentos legais da educação em tempo integral ____ 15

1.5 A educação em tempo integral como política pública no Espírito Santo ____ 16

Unidade 2

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESPÍRITO SANTO ____ **17**

2.1 Protagonismo ____ 18

2.2 Pedagogia da Presença ____ 19

2.3 Educação Interdimensional ____ 19

2.4 Quatro pilares da Educação ____ 20

Unidade 3

A CRIANÇA, O TEMPO DA INFÂNCIA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS ____ **22**

3.1 A criança e o tempo da infância na educação em tempo integral ____ 23

3.2 As ações pedagógicas dos princípios da educação em tempo integral do Espírito Santo ____ 28

3.3 A ação pedagógica da Educação Interdimensional: o brincar ____ 30

3.4 A ação pedagógica do Protagonismo: o participar ____ 32

3.5 A ação pedagógica da Pedagogia da Presença: o cuidar ____ 35

3.6 A ação pedagógica dos 4 Pilares da Educação: o aprender ____ 37

Unidade 4

CURRÍCULO, ROTINAS E COMPONENTES CURRICULARES ____ **39**

4.1 O currículo do Espírito Santo e a educação em tempo integral ____ 40

4.2 Objetivos da educação em tempo integral do ensino fundamental – anos iniciais ____ 43

4.3 A rotina no espaço educativo da educação em tempo integral ____ 47

4.4 Protagonismo ____ 53

4.5 Eletivas ____ 58

4.6 Estudo Orientado ____ 64

4.7 Projetos Integradores ____ 70

4.8 Aprofundamento em Leitura e Escrita ____ 74

4.9 Experimentando o Mundo ____ 82

Unidade 5

PRÁTICAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESPÍRITO SANTO (ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS) __ **86**

Apresentação

A Constituição Federal de 1988 estabelece a necessidade de que a União, os Estados e os Municípios atuem em regime de colaboração na qualificação das suas políticas educacionais. Igualmente, esse pressuposto de cooperação aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).

Nesse sentido, é possível afirmar que temos avançado de forma consistente, visto que o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) é um primeiro exemplo de colaboração exitosa entre o Estado e os Municípios capixabas, ao definir que as ações do Poder Público, na promoção de uma educação de qualidade, direcionem-se ao estudante capixaba, independentemente de sua matrícula ser na rede estadual ou na municipal.

Juntamente a essa agenda, o Espírito Santo avançou na oferta da educação em tempo integral na rede estadual. Entre os anos de 2019 e 2022, foram implantadas mais de 100 escolas de tempo integral, alcançando quase a totalidade dos municípios do Estado. Para 2023, todos eles terão pelo menos uma escola com essa oferta. Tal política em prol da educação em tempo integral é fruto do compromisso adotado pelo Espírito Santo com a consecução da Meta 6 do Plano Nacional e Estadual de Educação, que prevê uma oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, a fim de atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024.

A partir de monitoramentos periódicos, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) identificou que a Meta não seria alcançada se a expansão se limitasse às escolas da rede estadual. Segundo pesquisa do Instituto Jones Santos Neves, nas redes municipais de educação capixabas havia apenas 6,35% de matrículas nessa oferta. Com base nesse diagnóstico, o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da SEDU, formulou o Programa Capixaba de Fomento à Implementação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PROETI), que se caracteriza por oferecer fomento financeiro, modelo educacional e assessoramento técnico-pedagógico aos Municípios capixabas para a implantação e/ou expansão da educação em tempo integral na etapa do ensino fundamental. Essa iniciativa pioneira do Espírito Santo articula o compromisso de avançar em um regime de colaboração sustentável entre Estado e Municípios, assim como reafirma a convicção de que a educação em tempo integral é uma oferta que potencializa a aprendizagem dos estudantes capixabas.

Assim, é com muita alegria que convidamos os educadores, as educadoras e todos os interessados na promoção de uma educação de qualidade para iniciarem a leitura desta obra que contém os princípios, os referenciais conceituais e as estratégias pedagógicas do modelo de educação em tempo integral fomentado pelo PROETI para o ensino fundamental (anos iniciais). Atender a essa etapa é um dos principais objetivos do Programa, pois boa parte dessa oferta encontra-se com os Munícipios, que, para ampliarem a educação em tempo integral em suas redes, precisam de apoios diversos. Da mesma forma, a opção pelos anos iniciais se apresentou como desafio à rede estadual, que precisou formular uma proposta coerente, significativa e alinhada às exigências da oferta, respeitando o modelo pedagógico consolidado no Estado, assim como as particularidades educacionais dos Municípios.

Diante disso, este livro apresenta o modelo pedagógico da educação em tempo integral para os anos iniciais, considerando a experiência do Espírito Santo, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Espírito Santo, reforçando o compromisso de protagonismo e a centralidade do estudante como sujeito e objeto do processo educacional capixaba.

O estudante é contextualizado e entendido nas suas especificidades. No ensino fundamental (anos iniciais), a criança e seu tempo da infância funcionam como articuladores das ações, práticas e rotinas de tempo integral. Já no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, o jovem e seu projeto de vida estão articulados em eixos de integração nas ações da escola de tempo integral.

Desse modo, a presente obra direciona-se a gestores e a educadores que contribuem na expansão da educação em tempo integral capixaba, na busca por instruir, qualificar e aprofundar a compreensão que os responsáveis por essa oferta educacional têm acerca desse modelo pedagógico. Cabe ressaltar que tal proposta reflexiva foi enriquecida pelo engajamento e comprometimento de muitos educadores capixabas que, neste primeiro ano, passaram a atuar na educação de tempo integral de suas redes municipais. Suas experiências e práticas exitosas estão registradas nesta obra, reafirmando o compromisso da rede estadual em compartilhar não só a responsabilidade, mas o sucesso na construção de uma educação pública de qualidade. Permanece, por fim, o incentivo para que as escolas de tempo integral se convertam em espaços acolhedores à infância, orientados ao desenvolvimento pleno e integral das crianças às quais dedicamos este trabalho.

Vitor Amorim de Angelo
Secretário de Estado de Educação

Introdução

A história educacional brasileira é marcada por caminhos sinuosos, interdições e descontinuidades. A efetivação da educação como direito de toda a população brasileira foi e ainda é parte de tensões e disputas que envolvem a sociedade e o Estado. Nesse processo, não foram poucas as tentativas de superar o que se convencionou chamar de uma educação tradicional, calcada na autoridade e na hierarquia do que ensina, na transmissão unidirecional do conhecimento e na valorização da aquisição de conteúdos memorizados passivamente. Para romper com esse quadro, surgiram diversas propostas de renovação educacional. Entre elas, a Educação Integral se destacou por advogar um processo educacional fundado no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Essa proposta pressupõe ainda que, para ser efetivamente integral, a ação educacional deve ser intencionalmente compartilhada por gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade.

Ao longo da história educacional vários foram os educadores que propuseram que a educação deve ter no estudante o seu eixo central. Nesse sentido, surgiram leis, diretrizes e documentos orientadores, que contribuíram para referendar tal concepção. Além disso, os meios e formas de ensinar e aprender passaram a ser atravessados, por exemplo, pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), assim como por transformações sociais, econômicas e culturais, que acarretaram mudanças e desafios em diversas dimensões do fazer pedagógico escolar.

Nessa perspectiva, a Educação Integral em Tempo Integral se configurou como oferta educacional essencial para as redes educacionais, que objetivavam romper com práticas engessadas e ineficazes. No Espírito Santo, esse compromisso é materializado nos pressupostos que articulam as práticas, rotinas e ações pedagógicas da Educação em Tempo Integral, quais sejam: a criança e o tempo da infância, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e o jovem e o seu projeto de vida, no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio.

Assim, para reforçar esse compromisso com a Educação Integral em Tempo Integral, o Estado do Espírito Santo lançou, no ano de 2021, o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral – Proeti, o qual visa a atender os estudantes do 1º ao 9º ano das redes municipais capixabas. Articula-se como política pública, que objetiva alcançar a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), a fim de ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral.

Como parte desse esforço de colaboração entre as redes estadual e municipal do Espírito Santo, essa obra apresenta o modelo pedagógico da Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental- Anos Iniciais. Isso significa definir as orientações e os pressupostos pedagógicos de como a oferta em tempo integral deve ser planejada, executada e avaliada pelas redes e escolas que aderiram ou irão aderir ao Proeti. Dessa forma, esse livro se subdivide em 5 unidades. A primeira delas trata da trajetória histórica da Educação em Tempo Integral, suas condicionantes legais e seu entendimento como política educacional que conjuga a ampliação da jornada de permanência do estudante com a sua formação multidimensional.

Na segunda unidade, são apresentados os quatro princípios (Pedagogia da Presença, Educação Interdimensional, 4 pilares da Educação e Protagonismo), que direcionam o fazer pedagógico das escolas em tempo integral, associando-o às diversas práticas, rotinas e ações escolares. A terceira unidade, intitulada “A criança, o tempo da infância e suas ações pedagógicas”, dedica-se a definir como a valorização do tempo da infância é uma estratégia pedagógica central para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, os princípios são contextualizados como ações pedagógicas direcionadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o brincar, o participar, o aprender e o cuidar são ações pedagógicas que objetivam fortalecer o ensino-aprendizagem da criança na Educação em Tempo Integral capixaba.

A quarta unidade aborda, de forma mais detalhada, a estrutura curricular, a rotina pedagógica e os objetivos educacionais da Educação em Tempo Integral. Apresenta também os componentes curriculares que compõem essa oferta educacional: “Estudo Orientado”, “Eletiva”, “Experimentando o Mundo”, “Projeto Integrador”, “Aprofundamento de Leitura e Escrita” e “Protagonismo”, articuladores das aprendizagens prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como de uma formação integral e cidadã. Por fim, a quinta e última unidade traz 9 práticas exitosas, as quais foram desenvolvidas por escolas municipais capixabas que aderiram ao Proeti no ano de 2021. Elas são destinadas a alimentar a imaginação daqueles que, por ventura, trabalhem ou venham a trabalhar com essa oferta, assim como representam contribuições para dar concretude, solidez e reconhecimento às redes e aos educadores engajados nessa proposta.

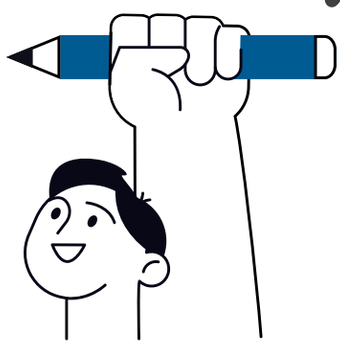
Segue abaixo o modelo pedagógico da Educação em Tempo Integral ao longo de toda a Educação Básica. O quadro apresenta os princípios, as rotinas e os componentes curriculares. específicos de cada etapa.

Modelo Pedagógico da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

MODELO PEDAGÓGICO	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INCIAIS)		ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	ENSINO MÉDIO
Princípios Educativos	4 Pilares da Educação	**Ação Pedagógica:** Aprender	4 Pilares da Educação	4 Pilares da Educação
	Protagonismo	**Ação Pedagógica:** Participar	Protagonismo	Protagonismo
	Educação Interdimensional	**Ação Pedagógica:** Brincar	Educação Interdimensional	Educação Interdimensional
	Pedagogia da Presença	**Ação Pedagógica:** Cuidar	Pedagogia da Presença	Pedagogia da Presença
Parte Diversificada	Eletiva		Eletiva	Eletiva
	Protagonismo/Clubinhos		Protagonismo/Clube	Protagonismo/Clube
	Estudo Orientado		Estudo Orientado	Estudo Orientado
	Projeto Integrador		-	Projeto Integrador
	-		Projeto de Vida	Projeto de Vida
	Experimentando o Mundo		Práticas experimentais/ Pensamento científico	Práticas Experimentais
	Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE)		-	-
Centralidade	A criança e o tempo da infância		O jovem e o seu Projeto de Vida	O jovem e o seu Projeto de Vida
Rotinas	Acolhimento		Acolhimento	Acolhimento
	Roda de Conversa		-	-
	Recreio de Possibilidades		-	-

UNIDADE 1

Trajetória da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo



1. Trajetória da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

1.1 História da Educação Integral em Tempo Integral no Brasil

No Brasil, as propostas de educação integral são devedoras dos muitos debates sobre os rumos da educação que emergiram entre os séculos XIX e XX. Por exemplo, anarquistas e socialistas defendiam uma escola que fosse mais comprometida com a justiça social em detrimento do autoritarismo e da hierarquia. Acreditavam em uma escola mais próxima da classe trabalhadora, das suas atividades laborais e de suas expectativas de emancipação social. Por outro lado, os integralistas, liderados por Plínio Salgado, defendiam uma educação integral que unia corpo, mente e espírito como o único caminho para o fortalecimento da fé cristã e da nação brasileira.

No entanto, a realidade educacional brasileira era precária. Ao final do século XIX, o número de analfabetos no Brasil era seis vezes maior que nos Estados Unidos, mesmo levando em consideração a herança escravista presente nos dois países (COLISTETE, 2016).

Essa questão reduzia o espaço para mudanças mais amplas e efetivas uma vez que, se fazia necessário primeiramente alfabetizar uma grande parte da população. Sendo assim, as propostas e políticas educacionais não puderam garantir um olhar exclusivamente para a aprendizagem de conteúdo, já que antes precisavam incidir sobre a permanência e a continuidade dos estudantes na escola.

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos precursores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, defendia que além de uma educação baseada em aspectos cognitivos, físicos, culturais e estético, a escola deveria garantir saúde, nutrição e cuidados para as crianças já que, só assim, elas conseguiriam ser educadas para o exercício pleno da cidadania e consequentemente contribuiriam para o desenvolvimento do país.

Em 1952 Teixeira fundou em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que, sob sua orientação garantia uma estrutura dedicada ao ensino "tradicional" (escola-classe) e um espaço para a realização de atividades culturais, esportivas e artísticas (escola-parque), além de receberem alimentação e atendimento médico.

Darcy Ribeiro (1922-1997) na década de 1980, coordenou no estado do Rio de Janeiro, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que tinha como objetivo transformar a escola em espaços para a emancipação das camadas populares (MOREIRA, GÓIS & SOARES, 2019).

Além desses exemplos, tivemos também os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), criados e implantados na presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e renomeados após o seu impeachment, como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), que desenvolviam atividades educativas, culturais e de saúde nos modelos do CIEP.

Tais iniciativas, como muitas outras não citadas, almejavam congregar a política educacional com outras demandas sociais, tais quais a saúde, a cultura e o esporte. No entanto, receberam críticas pelos seus altos custos e pela escala reduzida de atendimento. Na virada do século XX para o XXI, novas propostas de educação em tempo integral começaram a se destacar. Entre elas, o "Programa Escola Integrada de Belo Horizonte", o "Bairro-Escola" de Nova Iguaçu e os Centros Educacionais Unificados (CEU's) de São Paulo. Esses programas conjugavam abordagens e métodos pedagógicos diferenciados, mas convergiam na tentativa de substantivar a experiência da educação integral sob a extensão do tempo de permanência do estudante na escola. Expressão do amadurecimento das propostas nessa área foi o lançamento do Programa Mais Educação pelo governo federal.

Percurso da Educação em Tempo Integral

1

1932

Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova

Pose realizada pelos envolvidos no dia da Promulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

2

1950

Fundação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Foto panorâmica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1963, em foto do acervo da escola.

3

Década de 1980

Implantação dos Centros Integrados de Educação Pública

Visão aérea de um Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro na década de 1980.

4

Década de 1990

Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Visão aérea Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC – São Francisco de Assis) foi construído na década de 90.

5

Século XX

Centro Educacional Unificado (CEU) Butantã em São Paulo.

1.2 Fundamentos Legais da Educação em Tempo Integral

A legislação nacional direciona que o processo educacional brasileiro deve convergir para a integralidade do desenvolvimento do educando, sendo a infância o período prioritário desses esforços. Dessa maneira, a Constituição de 1988, em seu artigo 205, reforça que a educação é um direito de todos e dever da família e do Estado.

Nesse contexto, é essencial que o processo educativo seja realizado em corresponsabilidade com a sociedade, intencionando alcançar o pleno desenvolvimento do estudante e o preparo para a vida como cidadão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reforça, em seu artigo 53, que "à criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho [...]" (BRASIL, 1990). Assim, cabe ao Estado garantir que as escolas atuem como espaços de promoção do conhecimento científico, de valores e de atitudes socialmente responsáveis.

A educação integral ganha contornos normativos através do Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que versa sobre a carga horária do ensino fundamental, sendo gradualmente ampliado o período de permanência do educando na unidade escolar.

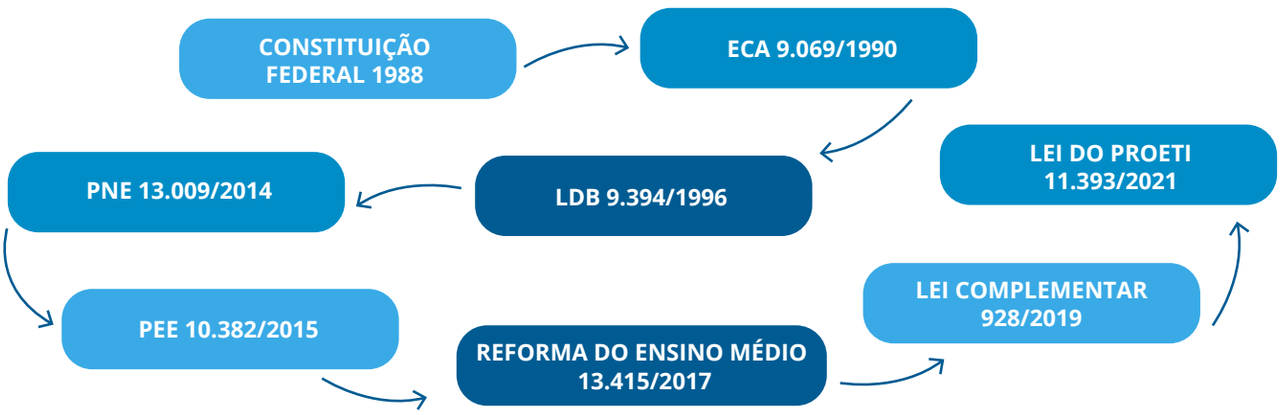
A formalização do tempo integral como jornada diária de maior ou igual a 7 horas de atividades escolares veio, inicialmente, com a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Além disso, a Lei 11.494, de 2007, em seu artigo 10, estabeleceu às escolas de tempo integral maior repasse de recursos, o que acarretava grande incentivo para a expansão dessa oferta. (BRASIL, 2007). O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe do Programa Mais Educação, considera duas dimensões para a compreensão da integralidade educacional: a expansão do tempo de permanência e o alargamento dos espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, o marco para a expansão da educação em tempo integral veio com a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em 2016, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) aprofundou a compreensão da educação como parte de uma formação integral (BRASIL, 2016). Esse processo foi potencializado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2016.

No Espírito Santo, o Tempo Integral, criado pela Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, estabeleceu uma mudança na forma de conceber a educação, uma vez que propunha a extensão do tempo de permanência de estudantes e professores, a reestruturação curricular e a integração de premissas, métodos e rotinas de atuação administrativa e pedagógica (ESPÍRITO SANTO, 2015). Esse modelo se estruturou a partir da experiência oriunda do estado de Pernambuco, expandindo-se de forma gradual nos anos seguintes.

A Lei complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, converteu tal oferta em uma política de Estado, garantindo condições para a expansão quantitativa e a replicação de sua proposta pedagógica. Partindo da legislação vigente, além de outras diretrizes e documentos, é possível delinear as características que informam a trajetória percorrida e que orientam futuras perspectivas quanto à implantação da oferta integral nos municípios capixabas.

Bases Legais para a Formação e Expansão da Educação em Tempo Integral
Brasil e Espírito Santo



Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

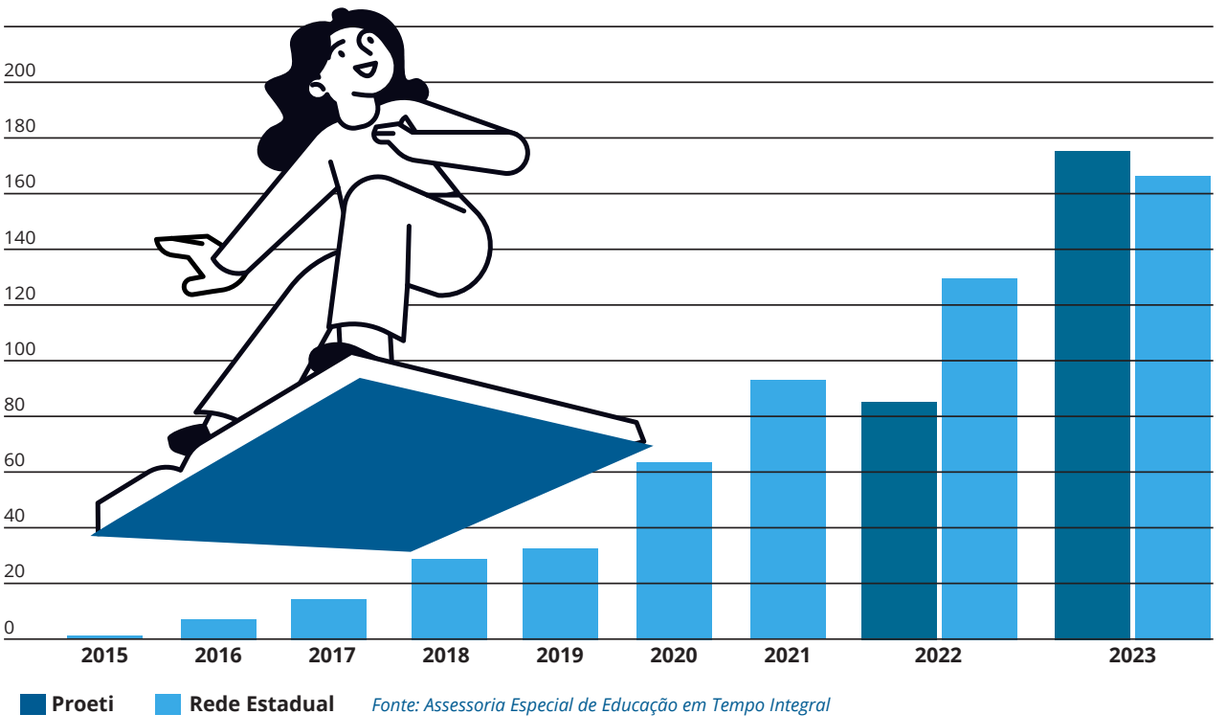
Em todo o percurso de escolarização na educação básica, nota-se que a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Já no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, focaliza-se o desenvolvimento gradativo da leitura, da escrita e do cálculo, sem desalinhar com os objetivos previstos na educação infantil. No Ensino Fundamental - Anos Finais, amplia-se a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia e da cultura, para, no Ensino Médio, desenvolver a autonomia dos estudantes a partir da formação geral básica, dos itinerários formativos e do projeto de vida.

Pensando na Educação Básica como um todo, sabemos que os Anos Iniciais precisam ser vividos respeitando suas especificidades, tendo como centralidade a criança e o tempo da infância, e os Anos Finais fomentando o projeto de vida dos educandos.

A Educação Integral é uma premissa fundamental da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo reafirmada e desenvolvida no Currículo do Espírito Santo. Assim, para que o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral - Proeti alcance sua plena realização, é necessário que esteja fundamentado nos princípios, concepções e metodologias da Educação Integral, pois possui as principais finalidades que embasam o processo de expansão da modalidade na Rede Estadual (Lei nº 11.393, de 03/09/2021).

Assim, o Proeti permite ampliar as possibilidades de formação integral na Rede de Educação do Espírito Santo, o que certamente promoverá uma melhoria no atendimento educacional ofertado à população capixaba.
O gráfico abaixo apresenta a expansão das escolas de educação em tempo integral no Espírito Santo, ao longo dos últimos anos.

Evolução da Implantação das Escolas de Educação em Tempo Integral do Espírito Santo (2015-2023)



Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

1.3 Conceitos da Educação em Tempo Integral

Formar e desenvolver as competências de uma criança ou adolescente é uma tarefa complexa e são diversos fatores que podem ser elencados como essenciais para o sucesso dessa jornada. Nesse sentido, a educação integral é uma opção de política pública que busca resolver as fragilidades do processo educacional.

Assim, para fazer jus a sua riqueza conceitual, é importante ressaltar que, antes de propor uma definição é mais pertinente apresentar o significado no qual permeia os diversos modos de conceber, formular e operar a educação integral no Brasil.

Portanto, parece possível tecer esse conceito em eixos de compreensibilidade que possibilitam diversas nomenclaturas como: educação integral, formação integral, educação em tempo integral, escola de tempo integral e desenvolvimento integral, entre outros.

A educadora Isa Maria Guará (2009), identificou quatro significados para o termo educação integral a saber:

1. **Extensão do Tempo**
   Extensão do horário
2. **Educação Interdimensional**
   Expressão do desenvolvimento harmonioso entre aspectos cognitivos estéticos, físicos, subjetivos
3. **Territorialidade**
   Conexão orgânica com o entorno da escola, com a comunidade escolar e seus saberes.
4. **Integração Disciplinar**
   Integração dos conhecimentos científicos e escolares em perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares

Os significados acima podem, no ambiente escolar, configurar modos de funcionamento completamente distintos. Nesse sentido, como destaca Ana Maria Cavaliere (2009), podem surgir duas concepções de integralidade: a dos alunos em tempo integral e a da escola em tempo integral.

Com relação à primeira, há uma ênfase nas atividades diversificadas, ocorrendo, muitas vezes, fora da escola, no contraturno, sem a articulação explícita com o currículo e sem, obrigatoriamente, a mediação dos professores dos estudantes. Essa oferta utiliza critérios de seleção para formar turnos ou grupos que estudam no integral. Já na segunda concepção, a de escola em tempo integral, a proposta reforça o turno único, com atividades realizadas prioritariamente dentro do espaço escolar, integradas ao currículo e promovidas pelos docentes da instituição de ensino.

A educação em tempo integral pretende ter caráter universalista, atendendo todos os estudantes matriculados (CAVALIERE, 2009). Essa distinção explicita, dentre outras questões, os modos como a política educacional brasileira operacionalizou a transição dos debates intelectual e conceitual para a experiência concreta das práticas educacionais.

A diversidade no campo da educação integral não deve ser compreendida negativamente, e sim como uma expressão da pluralidade dos princípios e pressupostos que orientam as práticas dessa concepção. Logo, parece-nos proveitoso reforçar que a opção pelo termo educação em tempo integral, ao contrário de educação em jornada ampliada, expressa a adesão a princípios, concepções e práticas que reproduzem outros significados da educação integral. Portanto, essa foi a opção adotada pelo Estado do Espírito Santo ao definir os termos de sua oferta. Assim, é mais vantajoso refletir acerca das variadas ideias em relação à educação integral como subsídio para planejar, estruturar e avaliar novas propostas pedagógicas baseadas nessa concepção. É nesse sentido que se propõe a reflexão dos modos e formas como essa oferta se materializa na política educacional do Espírito Santo.

Na reflexão conceitual desenvolvida até aqui, o modelo adotado no Espírito Santo, a partir de 2015, apoiou-se, principalmente, no vínculo entre uma perspectiva de valorização da formação do estudante em suas múltiplas dimensões, exigindo um currículo integrado e diversificado, através da extensão da jornada escolar.

Essas premissas foram pensadas para as escolas pernambucanas, sendo desenvolvidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e eram voltadas, principalmente, para a etapa do Ensino Médio, só ganhando caráter próprio no Espírito Santo com a Lei nº 928, de 2019, que estabelece, em seu 1º artigo, o objetivo da Educação em Tempo Integral, qual seja: "[...] ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas unidades escolares públicas estaduais" (ESPÍRITO SANTO, 2019).

1.4 Educação Integral em Tempo Integral como Conhecemos Hoje

Em 2007, o governo federal lançou o "Programa Mais Educação" (PME), com o propósito de fomentar a expansão das escolas de tempo integral no território brasileiro. Baseado na transferência de recursos por adesão, o programa visava a educação integral por meio da expansão da jornada, de ações intersetoriais e da diversificação das atividades culturais, esportivas e acadêmicas. Porém, na primeira década do século XXI, nos estados brasileiros foram percebidas instabilidades nas taxas de matrículas na oferta de educação de tempo integral (JEFFREY & SILVA, 2019)

Em 2016, o PME foi rebatizado como "Programa Novo Mais Educação", reconfigurando seu escopo de maneira mais alinhada ao acompanhamento pedagógico e à aprendizagem dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

No Espírito Santo, além de iniciativas fragmentadas e descontínuas percebemos, no século XXI, um processo de fortalecimento da educação em tempo integral. Em 2010, foi criado o "Programa Mais Tempo na Escola", que buscava ampliar e diversificar as atividades educativas, objetivando atender as necessidades educacionais dos estudantes através da reorganização dos espaços escolares, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar. (SPERANDIO & CASTRO, 2012)

Outra proposta surgiu por meio do "Programa Escola Viva" em 2015, articulando, além da expansão do tempo escolar, uma integração curricular, métodos diversificados e trabalho docente unificado.

O programa, em seus primeiros anos, se expandiu lentamente, atendendo apenas ao Ensino Fundamental – Anos Finais e ao Ensino Médio. Porém, a partir de 2019, o modelo de implantação via programa foi encerrado e a Educação em Tempo Integral se consolidou como oferta permanente da educação pública capixaba.

Além disso, nos anos de 2020 e 2021, ocorreu uma grande expansão no número de escolas com essa oferta. Em 2022 atingimos o total de 132 escolas estaduais em tempo integral, presentes em 75 municípios do Estado. Esse processo de expansão reforça o compromisso do Estado do Espírito Santo em alcançar os objetivos pactuados, tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto no Plano Estadual de Educação (PEE), conforme a meta 6 que prevê "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Tendo em vista essa trajetória e os efeitos da pandemia da Covid-19 para a educação, o governo do Estado do Espírito Santo propôs aos municípios o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Proeti) em regime de colaboração, conforme prevê o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Refletindo

"[...] é mais tempo-espaço ou dar centralidade ao direito a tempos-espaços mais dignos do seu viver".

Miguel Arroyo, 2012, pág. 40

1.5 A Educação de Tempo Integral como Política Pública no Espírito Santo

Assim, a Educação em Tempo Integral promovida como política educacional pelo Espírito Santo caracteriza-se pela universalização do atendimento da oferta de matrículas, pela pluralidade de sua oferta sendo financiada com recursos públicos, estruturada e normatizada por legislações que norteiam a Secretaria Estadual de Educação (Sedu), cujo modelo pedagógico versa sobre um currículo integrado e diversificado ofertado em uma carga horária de 35 a 40 horas semanais.

Dessa forma, os profissionais atuantes nas escolas com educação em tempo integral precisam compreender seu papel de mediador na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento de crianças e jovens participativos, autônomos e críticos, visando fortalecer os espaços escolares com foco na criança e o tempo da infância e o projeto de vida como centralidade de todo fazer pedagógico.

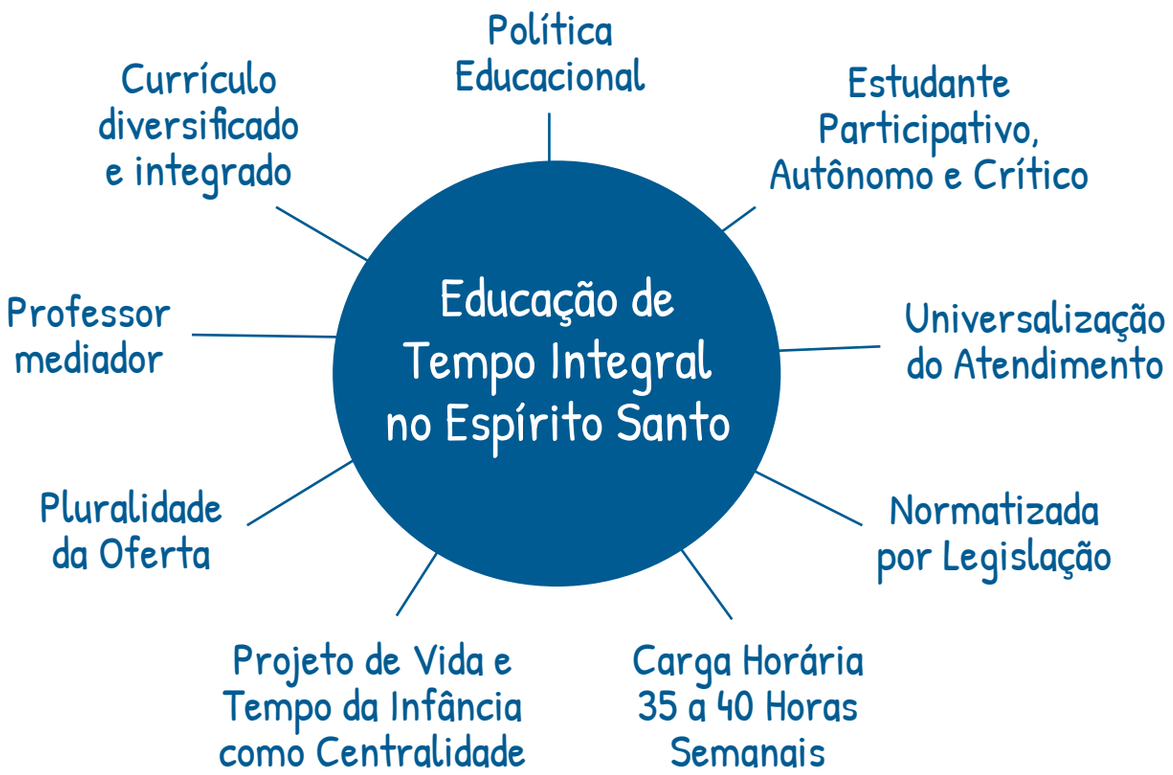
Segundo o educador Celso Ilgo Henz (2012), o docente não é quem tudo sabe, mas é aquele que se posiciona em uma condução dialógica no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o Currículo do Espírito Santo possibilita o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões sendo elas a intelectual, social, emocional, física, cultural e política.

A educação em tempo integral além de estabelecer essa nova sensibilidade na construção do percurso curricular dos estudantes, também foi incorporada ao processo de avaliação, no que tange seu planejamento e execução.

Para tanto, no 7º artigo da portaria de nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020, fica definido que "a avaliação, sob a perspectiva do desenvolvimento de competências e da educação integral, deve, para além da verificação do aspecto cognitivo, como um único instrumento ao final de um processo, envolver os âmbitos do saber, do fazer, do ser e do conviver, na diversidade que compõe o ambiente escolar e a singularidade que é própria de cada estudante" (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Essa definição nos parece fundamental para esclarecer os caminhos como esse modelo pode ser implementado nos municípios aderentes ao Proeti. Espera-se também que as concepções apresentadas e desenvolvidas pelo Estado sejam enriquecidas pelas experiências pedagógicas da Rede Municipal Capixaba.



UNIDADE 2

Princípios da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

2. Princípios da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

Princípios vem do grego àpxn; do latim Principium.
Ponto de partida e fundamento de um processo.
Norma de ação que determina a conduta humana.
Em Aristóteles, entre outros significados, é aquilo que facilita aprender uma coisa (ABBAGNANO, 2007).
A escola com oferta de educação em tempo integral no Espírito Santo, possui princípios que norteiam todo o fazer pedagógico, sendo eles Protagonismo, Pedagogia da Presença, Educação Interdimensional e 4 Pilares da Educação apresentados na sequência.

2.1 Protagonismo

"O Protagonismo como princípio da educação em tempo integral define-se como a realização de atividades, a constituição de espaços e a promoção de vivências voltadas à solução de problemas reais que desenvolvem a responsabilidade, atitude participativa e autonomia dos estudantes, considerados fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. compromisso."

Fonte de Iniciativa
Porque o estudante é um sujeito ativo e não um mero expectador do seu processo educativo.

Fonte de Liberdade
Porque o estudante tem a sua disposição alternativas para que possa escolher o caminho a seguir contribuindo para a sua formação plena.

Fonte de Compromisso
Porque o estudante tem ciência dos seus atos e suas consequências assumindo as suas responsabilidades.

Fonte: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (2019)

Partindo dessa premissa, o aluno é concomitantemente o sujeito – aquele que participa ativamente do seu processo de aprendizagem – e o objeto – aquele que é tomado como central no processo de ensino (ICE, 2019).

Dessa forma, o protagonismo é evidenciado nos momentos em que a escola promove a participação dos estudantes nos clubes de protagonismo, nas reuniões do conselho de líderes, nas rodas de conversas, nas escolhas das eletivas, entre outras tantas ações. Tais vivências e espaços são estratégias educacionais para incentivar o protagonismo.

O princípio do protagonismo da escola de tempo integral alinha-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu Art. 16 preceitua que toda criança e adolescente são **sujeitos de direitos para expressar suas opiniões, brincar e participar da vida em sociedade**, buscando orientação tanto da família quanto da escola, sempre que necessário.

Portanto, a escola transformada pelo princípio do protagonismo é espaço de exercício da cidadania dos estudantes. Logo, as práticas de protagonismo desenvolvem uma postura crítica, ativa e solidária mediante a problemas individuais e coletivos.

Assim, esse princípio, quando articulado ao longo de todos os anos/séries da educação em tempo integral, mobiliza o desenvolvimento de valores e competências, a ampliação do repertório de conhecimentos e os valores necessários ao processo de formação plena do estudante contribuindo para a construção de sua cidadania.

2.2 Pedagogia da Presença

A **Pedagogia da Presença** é uma concepção pedagógica de diálogo entre educadores e educandos que acontece a partir da constituição de uma relação calcada no afeto, respeito e reciprocidade, fortalecendo o processo educativo. Portanto, essa "[...] relação entre quem educa e quem é educado traduz-se na capacidade do professor em se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana" (ICE, 2020, p. 26).

Esse princípio **possibilita o desenvolvimento de novas habilidades e competências quando a escola oportuniza espaços de integração com afetividade**. Nesse contexto, visando humanizar a educação essa premissa evidencia-se no ambiente escolar através do diálogo, da escuta ativa, da interação entre estudantes e equipe escolar e do acolhimento diário, incidindo em mudanças na vida dos estudantes. Tais práticas qualificam os vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores potencializando a aprendizagem.

Por isso, não se trata de um trabalho restrito às salas de aula, afinal todo profissional da escola constitui vínculos significativos com os estudantes, o que os converte em verdadeiros educadores. A Pedagogia da Presença intenciona a **formação acadêmica, o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades interpessoais**. Assim, tal princípio contribui para a integralidade do processo educativo.

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

2.3 Educação Interdimensional

A **Educação Interdimensional** é o princípio que orienta Escolas em Tempo Integral do Estado do Espírito Santo na formação integral do estudante, em todas as áreas da vida, para além do conhecimento acadêmico.

Dessa forma, a educação interdimensional, criada pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, alinha-se com a perspectiva dos quatro pilares da educação, na busca pelo desenvolvimento da autonomia, de uma aprendizagem ampla e diversificada, promotora do **protagonismo juvenil**. Tal princípio reforça que a educação não se restringe aos aspectos cognitivos (Logos), mas engloba também a corporeidade (Eros), os sentimentos (Pathos) e o transcendente (Mytho). Sendo assim, para formação plena do aluno, os educadores devem intencionalmente desenvolver essas outras dimensões ontológicas.

Educação Interdimensional

LOGOS
Dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão.

EROS
Dimensão das pulsões, desejo e da corporeidade.

MYTHO
Dimensão transcendental da relação do homem com o mistério e o sentido da vida.

PATHOS
Dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com outros.

Fonte: Antônio Carlos Gomes da Costa (2000)

Desse modo, a **educação interdimensional contribui para a formação do estudante em múltiplas dimensões – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade** em acordo com Relatório sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO.

Nessa perspectiva, esse princípio é percebido em quase todas as práticas, atividades e ações da escola, exatamente pela diversidade de áreas que intenciona sensibilizar. Logo, feiras culturais e científicas, eletivas, clubes de protagonismo, aulas de projeto integrador e de experimentando o mundo objetivam a formação integral do sujeito, sua completude como ser humano dotado de diversas dimensões (BRASIL,2018).

2.4 Quatro Pilares da Educação

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990, promoveu debates destinados a pensar novas concepções e práticas pedagógicas para o século XXI. O relatório produzido convida-nos a refletir uma educação orientada em torno de quatro pilares: aprender a Conhecer, a Ser, a Conviver e a Fazer. Se constituem como uma proposta educacional para um mundo contemporâneo marcado por grandes transformações onde o processo de aprendizagem é contínuo, flexível e integral.

[...] cada um dos "quatro pilares do conhecimento" deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (DELORS, 2001, p.90).

Portanto, **a educação baseada no princípio dos quatro pilares passa a ser articulada nas escolas com a finalidade de desenvolver competências – forma como utilizamos o conhecimento aprendido – e habilidades – o saber fazer daquilo que foi aprendido.**

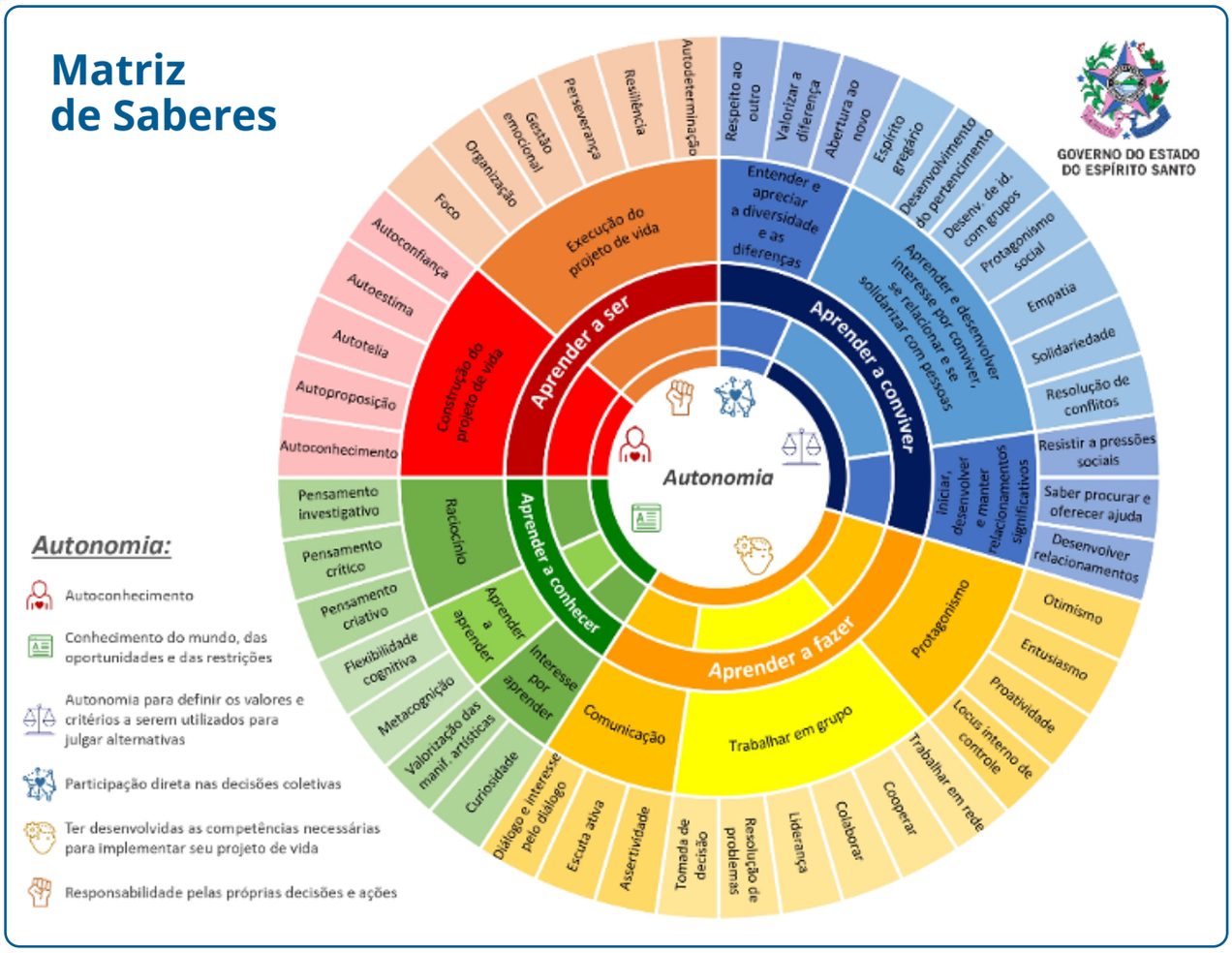
O **aprender a Conhecer** vai além da aquisição do conhecimento formal e não se limita ao domínio de informações e conteúdos propriamente ditos, mas antes se estende na forma como adquire-se, produz e acessa o conhecimento. Este pilar considera que cada estudante é um potencial autodidata **("aprender a aprender")**, que aprende quando ensina **("ensinar o ensinar")** e que compreende o conhecimento como construído ("conhecer o conhecer") (ICE, 2020, p. 16). Tal perspectiva capacita o estudante a lidar com o seu entorno e a complexidade do mundo por meio de um **trabalho criativo, crítico e investigativo** que potencializa o conhecimento e a qualidade das relações que se estabelecem com ele.

O **aprender a Fazer** valoriza a competência pessoal e o desenvolvimento das qualidades humanas que tornam o discente apto a enfrentar novas situações nas relações interpessoais e nos desafios imprescindíveis ao trabalho coletivo. Portanto, envolve uma série de competências produtivas a serem desenvolvidas pelo domínio de habilidades, potencializando a **capacidade de iniciativa, flexibilidade e comunicação do estudante** no mundo produtivo.

O **aprender a Conviver** propõe a aceitação da interdependência entre os seres humanos como premissa da ação educacional. Assim, possibilita que o **respeito, a diversidade e a solidariedade estabeleçam-se na escola**. Para tanto, cabe aos educadores acolher e considerar as histórias, a cultura e as vivências dos estudantes como significativas para o processo educacional.

O pilar do **aprender a Ser** orienta-se por competências direcionadas ao aprofundamento do autoconhecimento dos estudantes, sendo esse passo essencial para que ele se relacione melhor consigo mesmo e com os outros. Esse olhar para dentro, permite que se desenvolva **a autonomia, a responsabilidade e criticidades dos educandos**, fortalecendo sua atuação nas mais diversas esferas como a família, a sociedade, o trabalho e sua vida pessoal. Ao fim, esse pilar potencializa a ação educativa que contribui para o bem-estar individual e coletivo.

O princípio dos quatro pilares expressa-se intencionalmente nas ações e projetos da escola que partem de uma aprendizagem orientada a continuar em diferentes espaços e momentos da vida da criança. Para isso, os pilares podem ser pensados como articuladores de um percurso curricular integrado. **No currículo do Espírito Santo, a Matriz dos Saberes procura desdobrar os quatro pilares em competências e habilidades que mobilizam uma aprendizagem significativa, contínua, para toda a vida.** (ESPÍRITO SANTO, 2018).



Fonte: Currículo do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES

UNIDADE 3

A Criança, o Tempo da Infância e suas Ações Pedagógicas

3. A CRIANÇA, O TEMPO DA INFÂNCIA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

3.1 A criança e o tempo da infância na educação de tempo integral

O Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Proeti) traz como proposta de educação em tempo integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais o reconhecimento da infância enquanto período geracional legalmente reconhecido, historicamente determinado e socialmente necessário, objetivando o desenvolvimento pleno da criança enquanto sujeito ativo da vida social, de acordo com o Centro de Referência da Educação Integral (2017). Esses pressupostos sustentam a formulação do eixo articulador do modelo pedagógico das escolas de tempo integral dos anos iniciais, qual seja, a criança e o tempo da infância. Este eixo atua para integrar as ações, rotinas, práticas, bem como os componentes curriculares, em torno da valorização da infância como espaço-tempo para a promoção integral da criança em suas múltiplas dimensões.

Mas, o que significa adotar como premissa central do modelo pedagógico a criança e o tempo da infância? Primeiramente, que a infância é um período geracional da existência humana, o qual, contemporaneamente, passou a ser protegido por legislações que definiram a criança como sujeito de direito. Esse processo pode ser exemplificado, internacionalmente, pela aprovação, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança e, no Brasil, em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tais direitos, resumidamente, estabelecem ao Estado, à sociedade e às famílias o dever de garantir o bem-estar físico, intelectual e emocional das crianças. Para tanto, cabe ao adulto zelar, promover e efetivar tais prerrogativas em decorrência da dependência social, econômica e jurídica das crianças. Essa dependência, no entanto, não deve ser tomada para definir a criança como ser inerte e submisso. As crianças são também produtoras de novos significados para o mundo que as cerca, interagem entre si e com os adultos, dotando suas experiências de novos sentidos, bem como produzindo e alimentando diversas e florescentes culturas infantis. Assim, essa proposta de educação em tempo integral não é só parte dos esforços de promoção dos direitos infantis, mas procura potencializar pedagogicamente a interdependência entre adultos e crianças, através de ações que os envolvam, tais como, o cuidar, o brincar, o aprender e o participar.

Dessa forma, respeitar a infância enquanto tempo de ação ativa, colaborativa e criativa é assegurar uma formação que reconheça a criança como sujeito autônomo, singular e participante na produção da sua própria existência (CORSARO, 2011). Para tanto, é fundamental compreender que as pressões normativas da escola para encapsular a criança e a infância dentro das regras, prescrições e proibições comuns a esses espaços acabam por limitar, prejudicar e abreviar muitas experiências criativas e inovadoras produzidas pelas interações das crianças entre si, com os adultos e com o mundo que as cerca (SARMENTO, 2011; MARCHI, 2010). Para asseverar que a escola não seja uma instituição orientada a uniformizar, padronizar e subjugar o aluno-criança, os educadores devem acolher as múltiplas formas como as crianças expressam, vivenciam e produzem a sua infância. Nesse sentido,

[...] os adultos têm um papel central em criar condições e ambientes que permitam que as crianças preencham seu tempo a partir do próprio olhar e interesse, desenvolvendo o propósito que nasce dela, sendo sujeito produtor de cultura. "O tempo da criança acontece no presente. Não devemos impor a lógica adultocêntrica, racional, de controle e planejamento ou olhar para as consequências das ações. Crianças constroem e destroem castelos, fazem desenhos maravilhosos e rasgam" (HOSHINO, 2022,)

Assim, as escolas de tempo integral dedicadas a promoverem o tempo da infância devem considerar as culturas infantis como um rico repositório de brincadeiras e ludicidade, de modos de auto-organização do tempo e do espaço, de escuta e colaboração entre pares, de uma infinidade de formas de (re)elaboração da rotina e do cotidiano infantil. Nesse processo, é necessário ter em conta que essas culturas infantis não existem isoladas, entrelaçam-se com outras culturas, em especial, com a produzida pelos adultos. São também atravessadas por questões de classe, gênero e raça, pela influência da cultura digital e pelo consumismo. Explorar essas culturas, equilibrando criticidade, integração curricular e respeito à diversidade é uma boa estratégia para formular ações pedagógicas efetivas, que tenham como objetivo fortalecer a criança e o tempo da infância.

O que são culturas infantis?

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são, permanentemente, recriadas pelas gerações mais novas. Elas caracterizam-se por estarem relacionadas aos contextos de vida cotidiana das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que provém das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia.

Fonte: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, Vol. 14, n. 43, pp. 645-667, setembro-dezembro, 2014 [grifos nossos]

Ao reconhecer a infância como historicamente determinada, essa proposta de educação em tempo integral parte da consolidação do conceito contemporâneo de infância como intervalo único, especial e protegido da vida da criança, para valorizá-la como espaço-tempo privilegiado para o desenvolvimento integral da criança (Ver box sobre as variações da infância na história). Para tanto, definimos a infância como construção social, cultural e histórica, que dota de sentido e significado o período cronológico, biológico e emocional da vida humana em que somos crianças (HEYWOOD, 2018). Assim, de um lado, a infância seria um período culturalmente determinado; de outro, a criança seria o estágio de desenvolvimento temporal e biológico, comum a todo ser humano. Portanto, podemos nos perguntar: é possível uma criança viver uma infância nociva, prejudicial ao seu pleno e integral desenvolvimento? Infelizmente, sim. Não é difícil encontrar crianças que têm ou tiveram a sua infância vulnerabilizada pela precariedade da vida material, pela violência física e emocional, pela pressão das responsabilidades de uma vida adulta antecipada. Por esse motivo, não é incomum que muitos digam que foram crianças, mas não "aproveitaram" a própria infância. É com o intuito de garantir, na escola de tempo integral, uma vivência profícua de experiências significativas, formativas e lúdicas que o tempo da infância configura-se como um eixo articulador da proposta capixaba de educação em tempo integral.

As variações da infância na história

"A infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro. Algumas sociedades admitem o trabalho da maior parte das crianças pequenas, e, com frequência, trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo infâncias infelizes, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades admitem que grande parte das crianças pequenas morrerá, e tendo em vista esse fato organizam sua relação com a infância, incluindo a forma como discutem a morte com as crianças. Outras trabalham arduamente para prevenir a morte de crianças. Algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras comparam-nos aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas com isso: indígenas americanos, no século XVII, ficaram horrorizados com as surras que os imigrantes europeus davam nos filhos. Algumas sociedades admitem que a infância termina por volta da puberdade, e há muitos exemplos de grandes reis e conquistadores que começaram suas carreiras na adolescência, como Alexandre, o Grande. Outras sociedades, no entanto, caracterizam a idade adulta muito mais tarde e criam categorias como a adolescência, especificamente para insistir que as pessoas pós-púberes são ainda crianças de alguma forma. A lista de variações e mudanças das características básicas da infância é imensa".

Fonte: STEARNS, Peter N. A Infância. São Paulo: Editora Contexto, p. 12, 2006.

Na convergência com a legislação vigente e as concepções contemporâneas de infância, essa proposta de educação em tempo integral entende que garantir à criança o tempo adequado para viver a sua infância é um imperativo social. Essa perspectiva pode ser resumida pela afirmação do educador Neil Postman (2002, p.11), para o qual "as crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos. Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir". Além disso, o tempo da infância não deve ser compreendido nem como a projeção acelerada da criança ao futuro, o que produz ansiedade por obrigações de uma vida adulta ainda não vivida e um aprendizado descontextualizado, nem deve ser um resgate edulcorado e nostálgico da infância vivida pelos adultos, o que reduz as questões significativas do presente em detrimento da seleção de experiências pessoais generalizáveis, utilizadas para avaliar o aprendizado e o comportamento esperado das crianças. Tais rejeições alinham o tempo da infância como uma proposta de reorganização do tempo da escola para o presente da vida das crianças, o que envolve acolher o inesperado, o caos não planejado, a inquietude de quem quer descobrir o mundo. Tais questões, por mais desafiadoras que pareçam, são essenciais para assegurar o reconhecimento da criança a um tempo-espaço de um justo e digno viver, como afirma o educador Miguel Arroyo (2012). Para tanto, deve-se considerar que:

A criança precisa de ócio para fantasiar, criar, imaginar, desenvolver seus próprios pensamentos. Precisa de tempo livre, sem hora para terminar, para poder concluir espontaneamente suas brincadeiras. Precisa passar por situações sem supervisão dos adultos e correr alguns riscos adequados ao seu nível de desenvolvimento, para que sua autonomia seja estimulada. Precisa de tempo para brincar com seus amigos, vivenciar conflitos e ter a chance de resolvê-los, aprendendo a conviver com a diferença. A criança não precisa apenas de uma educação integral, mas de uma vida integral, que lhe permita desfrutar toda a beleza da infância no presente. (MURATO; CAETANO; VIANA, 2018, p. 351)

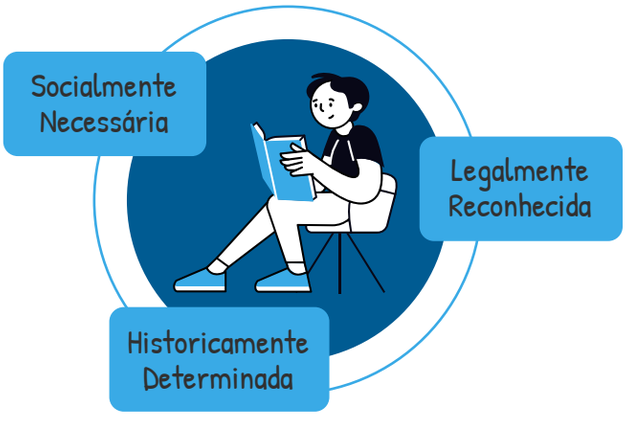
Por isso, é importante os educadores compreendam que a educação integral não se faz unicamente na escola, mas que ocorre na comunidade, junto com os pais, familiares e responsáveis dos estudantes e com instituições públicas e privadas. Essa integralidade, que horizontaliza as reponsabilidades, procurar assumir os limites da ação educativa da escola e de sua proposta educativa. Isso não significa negligenciar as potencialidades dessa opção, pois dar centralidade ao tempo da infância também intenciona ressignificar a ação pedagógica em contraponto ao que a educadora Maria Raquel Barreto Pinto (2007, p. 91) define como "confinamento da infância", isto é, o seu encurtamento, a sua limitação e o seu encerramento tanto na dimensão qualitativa quanto na temporal. Esse processo explicita-se na imputação, sobre a criança, de valores e juízos que apagam a sua existência infantil. Essa homogeneização, por exemplo, aparece no Ensino Fundamental – Anos Iniciais na supervalorização das demandas cognitivas em detrimento de outras necessidades, tais como o lúdico, o brincar, o afeto. Além dessas trocas, não são incomuns as concepções que entendem a criança como um ser passivo, ou seja, como uma folha em branco, orientada, submissa e subserviente ao adulto e ao seu universo de valores e significados. Porém, tal visão, como já salientado, acarreta no empobrecimento das múltiplas formas de vivenciar a infância e as culturas infantis, as quais, enclausuradas, deixam de servir como alteridade as outras fases da existência humana. Igualmente, empobrece também o próprio processo educativo das crianças, restritas a prefigurarem os modos de ser e agir dos adultos.

É em contrapelo a essas concepções que a educação integral propõe modificar o olhar sobre a infância e a sua educabilidade. Em consonância, o Centro de Referência em Educação Integral traz uma reflexão pertinente sobre por que precisamos de uma escola para a infância, isto é:

[...] ter em conta que precisamos conhecer as crianças e suas formas de apreender o mundo. O desafio que se coloca é o de construirmos uma pedagogia que acompanhe a criança em cada uma das etapas dessa fase da vida. A escola, assim, seria um lugar de encontro entre crianças e adultos; um lugar para brincar, elaborar hipóteses sobre o mundo, problematizá-lo, pesquisá-lo; um lugar de aprender e de viver a cidadania. (CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 22)

Características da infância

A compreensão da criança, na sua vivência do tempo da infância, precisa ser rodeada pelas palavras abaixo:



Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

Concepções da infância e do ser criança

Infância

"O primeiro que podemos aprender da infância encontra-se na própria palavra: infância quer dizer, etimologicamente, ausência de fala. Essa ausência foi entendida historicamente como incapacidade de falar, tanto que o termo latino infans foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans é assim 'o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho' (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 53-4).

A partir desse sentido etimológico, podemos perceber duas formas principais de se compreender a infância.

A primeira, mais evidente, como uma etapa da vida humana, a inicial, que se segue em outras, como a adolescência, juventude, adultez, etc. Nesse sentido, a vida humana é entendida como um processo em desenvolvimento e a infância define-se pelo tempo cronológico de vida transcorrido ou a etapa desenvolvida, pelo número de anos que se tem: na infância estão as crianças e elas abandonam a infância para se tornar algo diferente. Nessa lógica, crianças e adultos são termos relativos e opostos: toda criança para ser adulta precisa abandonar a infância e todo adulto já foi antes criança.

Há perspectivas mais racionalistas que veem essa evolução em termos positivos e há outras, mais românticas, que a veem negativamente. Nas primeiras, a razão é vista como algo que se desenvolve evolutivamente e, portanto, um adulto é mais racional que uma criança; nas últimas, a infância conota características de um ideal de humanidade em estado mais puro e prístino.

Na segunda forma de pensar a infância, ela não é uma etapa da vida, mas uma condição do humano que está presente (ou pode estar presente) em diversas idades. Enquanto condição do humano, ela pode ser entendida de diversas maneiras, por exemplo, como figura do começo e da afirmação (NIETZSCHE, 1998); experiência original e originária a ser recuperada (BENJAMIN, 1984); condição da experiência, da história e da linguagem (AGAMBEN, 2005); bloco, devir, figura da transformação minoritária (DELEUZE, 1997); uma dívida do humano com o inumano. (LYOTARD, 1997)."

(Adaptado e ilustrado) KOHAN, Walter. Infância. Dicionário de verbetes. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Disponível: https://gestrado.net.br/verbetes/infancia/ Acesso: 17 nov. 2021

Concepções da infância e do ser criança

Criança

"Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais.

Diversas concepções teóricas sobre a criança são encontradas na Filosofia, na Psicologia e na Sociologia. No âmbito da Filosofia, a teoria crítica da cultura e da modernidade considera que a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição. "As crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção (...) Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso, as crianças formam o seu mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.." (BENJAMIN, 2002).

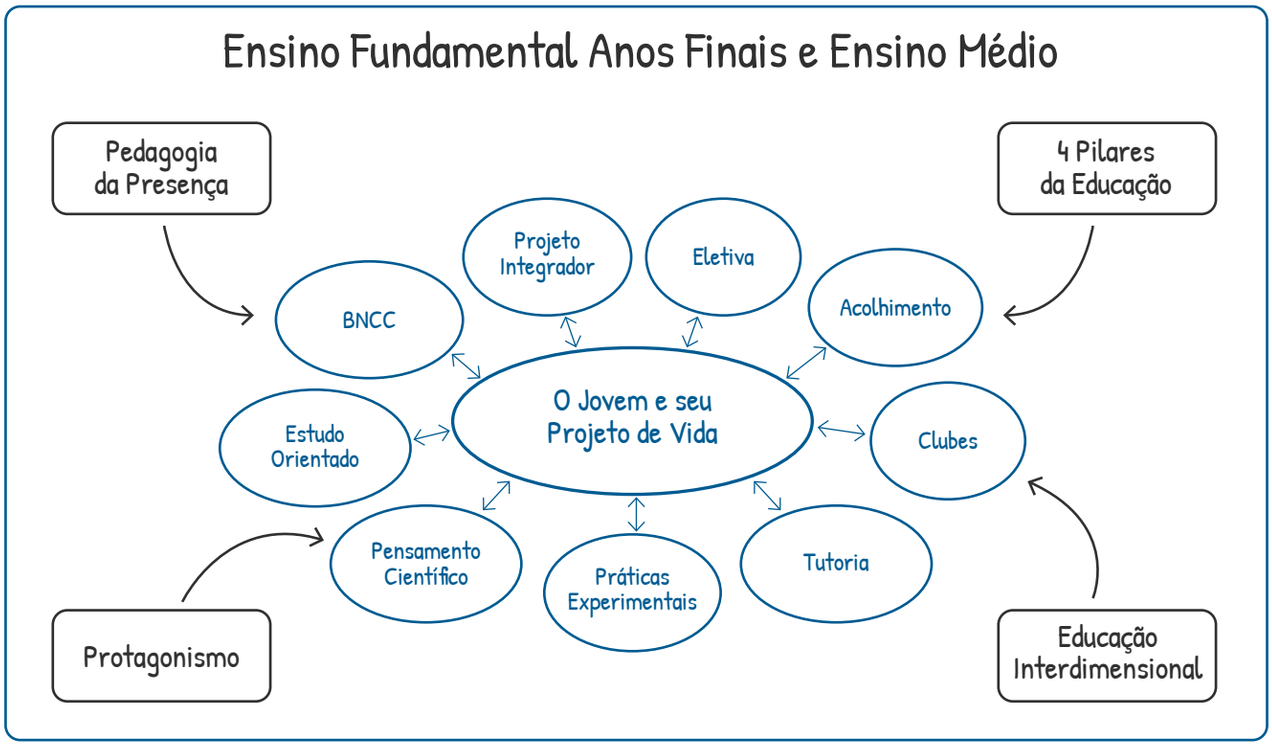
Segundo essa concepção, a arte em geral e o cinema e a literatura em particular ajudam a apreender o olhar infantil e a ver o mundo do ponto de vista da criança. Para a Psicologia histórico-cultural, a criança supera sua condição natural através da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história. "Falar de desenvolvimento cultural da criança (...) é falar da construção de uma história pessoal no interior da história social." (PINO, 2000). Relações sociais se convertem em funções mentais (VIGOTSKI, 2000), assim, o que importa é entender os processos sociais que atuam sobre a criança para que ela desenvolva as funções mentais superiores que são produto dessa ação.

O ser humano se constitui na relação com o outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças as aprendem, formam-se, criam e transformam; são sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação. "O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança." (VIGOTSKI, 2001). O papel do outro é fundamental tanto na constituição do eu, quanto no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida. Esses processos, manifestos na infância, constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na subjetividade de cada um. A criança constitui seu eu a partir de outros eus, uma subjetividade necessariamente dialógica. E, desde bem pequenas, as crianças criam e imaginam, expressando seus desejos e emoções. (VIGOTSKI, 2009)".

Fonte: (adaptado e ilustrado) KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia. Criança. Dicionário de verbetes. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Disponível em: https://gestrado.net.br/verbetes/crianca/. Acesso em: 17 nov. 2021.

3.2 As ações pedagógicas dos princípios da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo

Os 4 princípios da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo (Protagonismo, Educação Interdimensional, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença) foram estabelecidos, inicialmente, para orientar as etapas do Ensino Médio e Ensino Fundamental – Anos Finais da rede estadual. Como eixo central, que articula as ações, rotinas e práticas da escola de tempo integral, está o jovem e seu projeto de vida. Tal eixo, orienta uma relação pedagógica entre educadores e educandos que, ao desenvolver competências, habilidades, valores e atitudes, direcionadas ao futuro, ganha sentido e significado. Se essa concepção é extremamente alinhada com as reflexões e as propostas que visam resolver problemas no processo de aprendizagem dos jovens, não faria sentido se fosse, simplesmente, transposto para crianças que estudam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

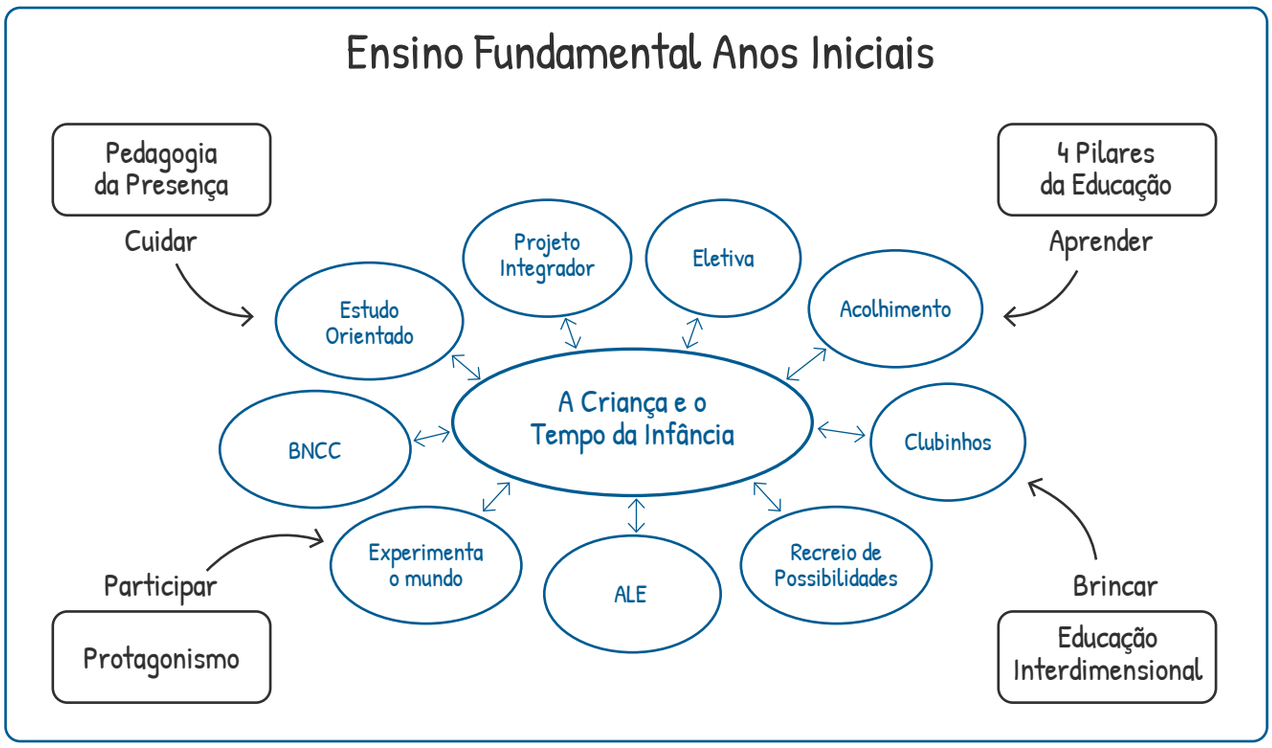


Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

Dessa forma, em consonância com a preocupação de garantir o tempo justo e digno da infância, a rede estadual de educação do Espírito Santo desenvolveu, para os 4 (quatro) princípios originais, as "ações pedagógicas dos princípios". Essas "ações" circunscrevem, de forma contextualizada, manifestações dos princípios para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dessa forma, o **protagonismo tem como sua ação pedagógica o participar, a educação interdimensional tem como ação o brincar, a pedagogia da presença tem como ação o cuidar e os quatro pilares da educação tem como ação pedagógica o aprender.**

Essas ações (participar, brincar, cuidar e aprender) foram formuladas com a intenção de garantir um alinhamento conceitual entre o vasto campo de possibilidades pedagógicas dispostas nos princípios e as especificidades legais, conceituais e educacionais dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Isso não implica em rejeitar ou diminuir o papel dos princípios em detrimento das ações pedagógicas, mas construir uma conexão positiva entre, de um lado, premissas que orientam a educação em tempo integral capixaba e, de outro, de ações que histórica e legalmente fazem parte da proposta pedagógica dessa etapa de ensino. Além disso, o brincar, o aprender, o participar e o cuidar são também direitos consagrados, aparecendo, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos Art. 16º, incisos IV, V, VI, e Art. 53º. Dessa forma, os princípios e suas correlatas ações pedagógicas são articuladores do planejamento pedagógico, da prática educativa e da organização escolar sendo formas substantivas de atuar nas múltiplas dimensões da existência da criança.

Assim, também foi alterado o eixo central do modelo pedagógico da educação em tempo integral para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os princípios e as ações pedagógicas convergem, assim como as rotinas pedagógicas, práticas educativas e componentes curriculares, para garantir, qualificar e potencializar a criança e o tempo da infância.



Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

3.3 A ação pedagógica da Educação Interdimensional: o brincar

O **brincar**, na proposta de Educação em Tempo Integral, se configura como **articulador essencial de múltiplas dimensões** da existência da criança, pois mobiliza o corpo, o humor, a cognição, a emoção e a cultura, entre outros aspectos. Essa característica associa o brincar enquanto ação pedagógica que mobiliza e potencializa o princípio da educação interdimensional.

Desse modo, a promoção das brincadeiras infantis, em suas diversas manifestações, é uma **estratégia pedagógica** relevante para abarcar, simultânea ou paralelamente, essa totalidade. Como afirma a psicopedagoga Luciana Brites (2020),

"[...] por meio dela [a brincadeira], os pequenos 'experimentam' o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções" (BRITES, 2020, Kindle Leitor Digital).

Desta maneira, uma das formas de fomentar a integralidade da criança, no âmbito escolar, é garantir que ela brinque. Assim, brincar é um modo de socializar que sempre fez parte das sociedades humanas. (LAZAROTTO, 2016).

Na primeira infância, brincar com objetos fortalece o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e cultural da criança e, ao ingressar na educação básica, **o lúdico agregado ao currículo escolar potencializa a aprendizagem**. Ao defender o brincar intencionalmente organizado com fins pedagógicos, objetiva-se que o estudante tenha, além do reconhecido direito, a afirmação da sua condição de criança, sua atividade principal, conforme defende o psicólogo Alexei Leontiev (2010). Para isso, o educador precisa **criar momentos, rotinas e espaços qualificados** para que os estudantes brinquem, pois isso contribui para que ele vivencie mais plenamente sua infância (LAZAROTTO, 2016).

Para Mayumi de Souza Lima (1994), os espaços educativos oferecidos às crianças precisam ter qualidade, garantindo condições adequadas ao processo de desenvolvimento infantil, não sendo apenas espaços frios de confinamento.

Com isso, a escola que ressignifica o papel das brincadeiras, precisa considerar o direito das crianças de todas as idades e turmas a essa prática, orientando-se pela promoção da educação interdimensional (SCHNEIDER, 2007). Assim, é importante que a **ação pedagógica do brincar** se enraíze intencionalmente na **cultura escolar**, para que impacte no desenvolvimento de múltiplas dimensões da existência da criança.

3.3.1 O Brincar na cultura infantil

A brincadeira é uma forma de **potencializar a cultura infantil** para além da existência limitada do estudante e da escola, sendo a linguagem que conecta crianças com crianças, com adultos e com elas mesmas. Desse modo as práticas do brincar evidenciam as múltiplas culturas infantis que, por meio da brincadeira, se conectam.

A proposta do Centro de Referência em Educação Integral afirma que:

> *"A cultura composta por brincadeiras partilhadas pelas crianças em determinado lugar constitui um território, pois, além de dar sentido ao lugar em que vivem, permite a elas uma determinada identidade cultural. A brincadeira é essa linha universal que costura uma diversidade de crianças e suas diferentes infâncias: crianças quilombolas, indígenas, do campo ou da cidade, de comunidades ribeirinhas ou do litoral, do sertão ou da Amazônia. As crianças e seus grupos infantis são hoje as guardiãs do enorme patrimônio lúdico cultural de nosso país. (CREI, 2017, p.62)"*

Para tanto, a escola deve inserir nos espaços, nas rotinas e nas práticas educativas a **linguagem da brincadeira**. Essa funciona como articuladora de uma educação integral que ocorre dentro e fora da escola, que une o lúdico ao educacional, a sala de aula com o pátio. O que se propõe é transformar os ambientes e tempos escolares para promover a brincadeira como **estratégia de construção da identidade** das crianças na escola.

O ato de brincar promove e fortalece o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos estudantes. Em consonância, o exercício do brincar não deve ser restrito a educação infantil, afinal as crianças ao ingressarem no ensino fundamental, com 6 anos, continuam sendo crianças e precisam ter seus direitos garantidos, como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse contexto, a escola precisa dar continuidade no uso de atividades lúdicas na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Isso **promove o desenvolvimento de competências e habilidades através da ampliação do repertório criativo, imaginativo e produtivo do estudante, potencializando seu aprendizado e suas relações com o mundo.**

3.3.2 - Brincadeiras como um patrimônio educacional infantil

Essa proposta de educação em tempo integral se direciona a fortalecer, ampliar e diversificar a brincadeira enquanto **"patrimônio" infantil**. Definir esse patrimônio, passa a ser uma primeira tarefa para a escola, para isso os educadores podem iniciar catalogando as experiências exitosas já existentes, observar e escutar as sugestões das crianças, formar o quadro docente na valorização da brincadeira, criar brinquedotecas e espaços adaptados à brincadeira, entre outras ações.

A pedagogia do brinquedo formulada pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), ONG que busca promover educação e desenvolvimento por meio da cultura, exemplifica uma proposta de método de ensino que utiliza a brincadeira como fundamento.

> Aprender e ensinar brincando traz toda a riqueza de possibilidades de relacionamento e companheirismo, socialização e troca de experiências, conhecimento do outro e respeito às diferenças, desejos e visões de mundo, elementos essenciais para construção de uma relação plural entre educadores-educandos, condição básica para existênca de uma prática educativa de qualidade e para a descoberta e apropriação do "mundo dos saberesm dos fazeres e dos quereres": das letras, dos números, das idéias, dos fatos, dos sentimentos, dos valores, da cidadania, dos sonhos...
> - Tião Rocha

Fonte: http://www.cpcd.org.br/historico/peda-gogias-do-cpcd/ Acesso em: 20/10/2022

De forma a exemplificar algumas das interações possíveis no ambiente escolar, o Centro de Referência da Educação Integral destinado à Educação Integral nas Infâncias (2017, p. 64-67) apresenta o **uso pedagógico das brincadeiras infantis em três aspectos:** como a brincadeira acontece quando se tem apenas a criança, quando se tem um adulto no controle e quando o adulto dialoga com as culturas infantis.

Assim, quando as **crianças estão brincando sozinhas**, organizam-se em grupos por afinidade e mesmo sem a presença de um adulto conseguem criar regras para organizarem o momento de interação. Logo, acabam desenvolvendo o protagonismo quando passam a ensinar o que sabem e a aprender o que os colegas têm para compartilhar por meio de ações criativas, improvisadas e dinâmicas. Mas em contrapartida, podem ocorrer conflitos sendo necessária a presença mediadora de um adulto, refletindo com eles as melhores estratégias e caminhos para superarem os desafios e conflitos.

Já, no momento da brincadeira, **quando somente o adulto detém o controle**, o ato de brincar fica restrito às regras mais rígidas e previamente estabelecidas, dando a ideia de que esta é a única forma para o desenvolvimento da brincadeira. Dessa forma, a criança tem o seu espaço de protagonismo reduzido quando participa por imposição.

Porém, quando o **adulto dialoga com as culturas infantis** percebe-se o professor na posição de mediador e aprendiz no ato do brincar, permite o diálogo e a escuta ativa das culturas infantis. Assim, priorizar a formação de grupos plurais fomenta o desenvolvimento interdimensional do estudante quando este é colocado a interagir com as diversas realidades culturais existentes na escola.

Nessa perspectiva, a metodologia proposta nas escolas municipais de tempo integral pertencentes ao Programa Capixaba de Fomento a Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Proeti), proporcionam momentos onde o brincar fomenta o princípio da **educação interdimensional** por meio do Recreio de Possibilidades, nas aulas da Parte Diversificada do currículo e da Base Nacional Comum.

3.4 A ação pedagógica do Protagonismo: o participar

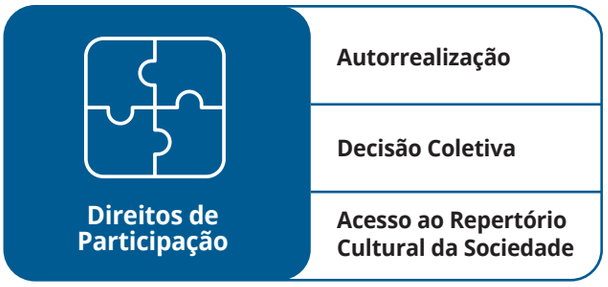
Conforme visto no capítulo de princípios, o **protagonismo** é um dos princípios da educação em tempo integral do Espírito Santo. Seu objetivo é direcionar a **valorização do estudante como ator principal do processo de ensino-aprendizagem**, como sujeito de ação e objeto central dos esforços educacionais da escola de tempo integral. Considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, e contextualizando esse princípio a essa etapa, o protagonismo é traduzido como uma **ação pedagógica** específica: **o participar**. Com isso, os estudantes dos anos iniciais passam a movimentar o princípio do protagonismo quando são convidados a participar ativamente das rotinas pedagógicas, das práticas educativas e da gestão educacional da escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990) garantem o direito das crianças participarem de diversas instâncias, tais como a vida familiar, política, cultural e escolar. Assim, a participação da criança é entendida como direito e parte do seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, exercitar o participar nas escolas de tempo integral é ação essencial para promover o direito à infância justa e digna, evitando a antecipação da criança em "miniadultos" (LAZAROTTO, 2016, p.68).

A professora Berit Bae da Universidade de Oslo (2015) afirma que para garantir a **participação como direito fundamental**, os profissionais envolvidos no cotidiano escolar devem perceber as competências e necessidades de aprender das crianças ao mesmo tempo em que reconhecem suas fragilidades.

Assim, como proposta para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a **promoção intencional da participação das crianças** na dinâmica escolar, além de efetivar um direito, desenvolve suas **primeiras experiências de protagonismo**. Tendo em vista os desafios desse processo, a escola, ao oportunizar espaços para fortalecer essa ação educativa, contribuirá para o desenvolvimento de um **protagonismo espontâneo**, incidindo de forma efetiva na formação integral da criança.

Segundo o sociólogo britânico Basil Bernstein (BERNSTEIN apud QUINTEIRO & CARVALHO, 1996, p.31) **a criança possui três direitos** "no campo educativo" a saber: a **autorrealização**, que promove o entendimento e a criticidade do mundo; o **acesso ao repertório cultural**, que permite o desenvolvimento da autonomia enquanto exerce a sua cidadania e a **decisão coletiva**, quando é envolvida nas tomadas de decisões. O infográfico a seguir ilustra essa afirmação.



Contudo, não é difícil perceber que o envolvimento do discente aparece, muitas vezes, de forma simplificada na escola, em atividades como apagar o quadro, levar os materiais do professor e entregar os talheres no refeitório. Segundo a educadora Karine Maria Antunes, ao escutar as crianças, observa-se que elas sabem muito bem quem "manda" na escola (diretor, professores e governo), que acham que dialogar com adultos é difícil devido à "vergonha" e que gostariam de **participar mais das decisões** que dizem respeito à escola (ANTUNES, 2007).

Desse modo, **o participar, como ação educativa do protagonismo** para os estudantes dos anos iniciais, deve materializar-se em diversos aspectos das **práticas educativas** e das rotinas da escola, como no recreio de possibilidades, nas reuniões do conselho de líderes, dos clubinhos, do planejamento e do conselho de classe, onde as crianças podem ser convidadas a apontar os desafios, problemas e as soluções pensadas por suas turmas.

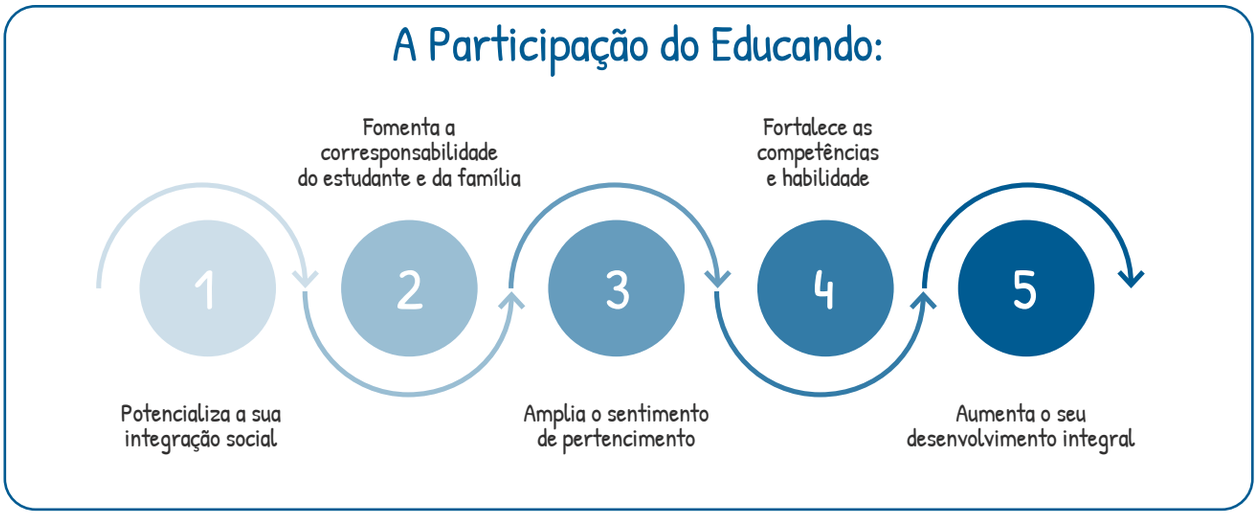
O educador Paulo Freire (2019, p. 122) propõe que a **abertura ao outro** é fundamental para que haja uma transição da condição de objeto a sujeito do conhecimento. Assim afirma que:

> O professor autoritário, que se recusa a escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega-se a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade do sujeito que conhece.
> – Paulo Freire

Fonte: FREIRE, 2019, p.122

O participar no processo cognitivo é potencializado por espaços institucionais organizados para incentivar uma infância protagonista. Como tal, podemos citar a Escola Projeto Âncora, criada em 1995, em Cotia, na Grande São Paulo, que realiza assembleias com os estudantes para discutir os direitos das crianças na escola, os projetos pedagógicos e o cotidiano escolar. (PENINA, 2016). Nesse processo, os educandos desenvolvem a habilidade de pedir a palavra, de escutar e de dialogar com o outro garantindo que, por meio da participação em processos de decisão, seja fomentada a autonomia, o protagonismo e as habilidades socioemocionais.

Portanto, nas escolas municipais adesas ao Proeti, a ação educativa do princípio protagonismo também é percebida em pequenos momentos, como por exemplo nos diálogos que acontecem durante todo o dia na escola. Os educadores precisam verificar na fala dos estudantes que as ações planejadas pela escola são também sua responsabilidade.



Fonte: FREIRE, 2019, p.122

3.4.1 A participação na Educação em Tempo Integral (TI)

No modelo de Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental – anos iniciais é possível colocar em ação os princípios da Pedagogia da Presença, da Educação Interdimensional, do Protagonismo e dos Quatro Pilares aproveitando tanto a cultura participativa já existente nas escolas, quanto com a construção de novas ações educativas que promovam a participação estudantil.

A fim de incentivar o protagonismo, a escola e sua equipe devem pensar em articular **práticas educativas** direcionadas a **escuta ativa da criança**, que é colocada no centro do fazer pedagógico, corresponsável por propor alternativas e sugerir melhorias à escola. Esse movimento de **busca de espaços decisórios** precisa ser realizado por toda a equipe escolar, já que visam fortalecer o sentimento de pertencimento, o desempenho acadêmico e a formação interdimensional. Dessa forma, reivindicar a participação da criança objetiva a emancipação do estudante (QUINTEIRO, CARVALHO & SERRÃO, 2007).

Os tempos e espaços da infância, pouco valorizados pelo adulto, precisam ser transformados e ressignificados por uma intencionalidade pedagógica, que mira em uma **participação autêntica da criança**. Dessa forma, a formação do estudante como sujeito autônomo, crítico e participativo é reforçada e fica evidenciada nas suas ações cotidianas.

Possibilidades de participação nas escolas de Tempo Integral

Pensar

as práticas educativas que promovam a participação para serem realizadas com, para e entre crianças.

Incentivar

a participação das crianças por meio da cooperação e do compartilhamento dos projetos elbaorados na escola.

Consultar

as crianças para decidir questões que as envolvam, como a organização da semana.

Desenvolver

a monitoria entre pares no Estudo Orientado

Praticar

a escuta sensível, uma vez que esta permite criança desenvolver a capacidade de distinguir aquilo que se quer, daquilo que é possível ou factível

Promover

os clubinhos como espaço de participação dos estudantes na rotina escolar.

Fonte: Assessoria Especial de Tempo Integral

3.5 A ação pedagógica da Pedagogia da Presença: o cuidar

O princípio da **Pedagogia da Presença** busca construir dialogicamente uma troca de experiências, de conhecimento e de tempo entre os partícipes do processo educacional, fortalecendo uma concepção humanista deste, o que implica perceber a **relação de confiança e compreensão mútua entre educador e educando** como fundamental para construção de valores, princípios e atitudes que nos singularizam como seres humanos. Dessa forma, a Pedagogia da Presença é de responsabilidade de todos da comunidade escolar - professores, coordenadores, diretores, funcionários, famílias, estudantes - visando fortalecer os vínculos de afetividade, respeito e cuidado.

Nas escolas de tempo integral do Espírito Santo, a atuação dos profissionais é orientada pela Pedagogia da Presença, objetivando que o educador abra-se para **acolher e escutar intencionalmente os estudantes** como parte de seu fazer pedagógico. Para as escolas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a pedagogia da presença apresenta-se na ação pedagógica do **cuidar**. Dessa forma, o cuidar configura-se como expressão particular da relação estabelecida entre a escola e a criança. Essa ação manifesta-se em todos os momento e espaços escolares sendo essencial **compreender o cuidar dos estudantes como estratégia para o fortalecimento dos vínculos** (CRUZ, OLIVEIRA & FANTACINI, 2017).

Momentos da Pedagogia da Presença como Ação Pedagógica do Cuidar

Abertura

Reciprocidade

Compromisso

Intencionalidade Pedagógica

Fonte: baseado em ICE 2020

Para as educadoras, Samantha Cruz, Tatiane Oliveira e Renata Fantacini (2017, p.232) o cuidar faz parte do desenvolvimento da criança e "[...] **significa acompanhar apoiar, incentivar e ter a compreensão do professor, ou seja, é a interação afetiva de ambas as partes, focando em ajudar e buscar o bem-estar do outro**". Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, "[...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um **vínculo entre quem cuida e quem é cuidado**" (BRASIL, 1998, p.25). Portanto, o cuidar precisa ser uma ação constante e contínua dos profissionais da educação básica para potencializar as habilidades e competências dos estudantes.

O cuidar como desdobramento do princípio da pedagogia da presença **materializa-se nas escolas** de educação em tempo integral do Ensino Fundamental – Anos Iniciais por meio de ações e projetos que incidem no **acolhimento diário**, na organização da **rotina escolar**, na configuração dos **espaços pedagógicos**, na relação dos educadores com os estudantes, seus responsáveis e a comunidade escolar. Dessa forma, a incorporação do cuidar na ação pedagógica dos docentes dos Anos Iniciais converte-se em desafio pelas demandas afetivas e emocionais das crianças, que ganham dimensões ainda maiores quando atravessadas por carências materiais, por intercorrências de saúde e por relações familiares fragilizadas.

A **ação pedagógica do cuidar**, é igualmente um caminho para **fortalecer as competências socioemocionais dos estudantes**. Para a educadora Aline Regina Gomes, (2019) a existência das práticas escolares do cuidado pode ser identificada no binômio cuidar-educar. Essa dualidade, tradicionalmente associada à Educação Infantil, deve ser pensada para a infância em toda a sua integralidade. Segundo ela, **cabe aos educadores perceberem o cuidado como parte do processo educativo e deliberarem acerca de como irão atuar no atendimento das demandas das crianças, das famílias e da comunidade**. Em sua pesquisa, a docente percebeu que:

Os registros mostraram com muita clareza que as crianças, como sujeitos de cultura, participam efetivamente das relações de cuidado. Aos seis anos, elas se cuidam, cuidam dos outros, ensinam a cuidar, aprendem a cuidar e trazem para a escola experiências de cuidado do mundo doméstico e familiar. Pelas atitudes e ações, bem como pelos conflitos e tensões gerados, as crianças se fazem presentes 'de corpo inteiro', em todo o tempo na escola. [...] [Elas] confirmaram que o direito a educação não deve significar apenas o direito à escolarização (GOMES, 2019, p.221).

O cuidar perpassa múltiplas dimensões e sua incorporação ao trabalho pedagógico objetiva desenvolver a criança em sua integralidade. Tais dimensões consideram desde a qualidade da alimentação, os cuidados com a saúde e as formas como o ensino é ofertado. Dessa forma, a relação entre quem cuida e quem é cuidado é uma forma de tornar-se humano, pois fortalece o interesse por si e pelos outros, o que contribui para o mútuo desenvolvimento (WALDOW & BORGES, 2011).

"Neste sentido, o cuidado passa a ter uma conotação de interessar-se pelo outro, e isto de certa forma movimenta ambos - completando-se um no outro. O desenvolvimento da capacidade de cuidar é essencial para o desenvolvimento do ser" (WALDOW & BORGES, 2011, p. 415).

Alinhando-se a essa reflexão que associa o cuidar ao educar, Antônio Carlos Gomes da Costa (2008) constrói uma tipologia extremamente útil na orientação da ação educativa. O educador mineiro propõe, em consonância com os princípios da educação interdimensional, quatro formas de se refletir acerca do cuidado: o **autocuidado**, que reforça o cuidado consigo; o **altercuidado**, que se destina às relações interpessoais e coletivas; o **ecocuidado**, que se associa à sustentabilidade ambiental; e o **transcuidado**, que objetiva a relação com as fontes de significado da existência humana.

Dimensões do Cuidado

Autocuidado
O cuidar de sí

Transcuidado
O cuidar dos significados, sentidos e valores

Altercuidado
O cuidar do outro

Ecocuidado
O cuidar do ambiente

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

3.6 A ação pedagógica dos 4 Pilares da Educação: o aprender

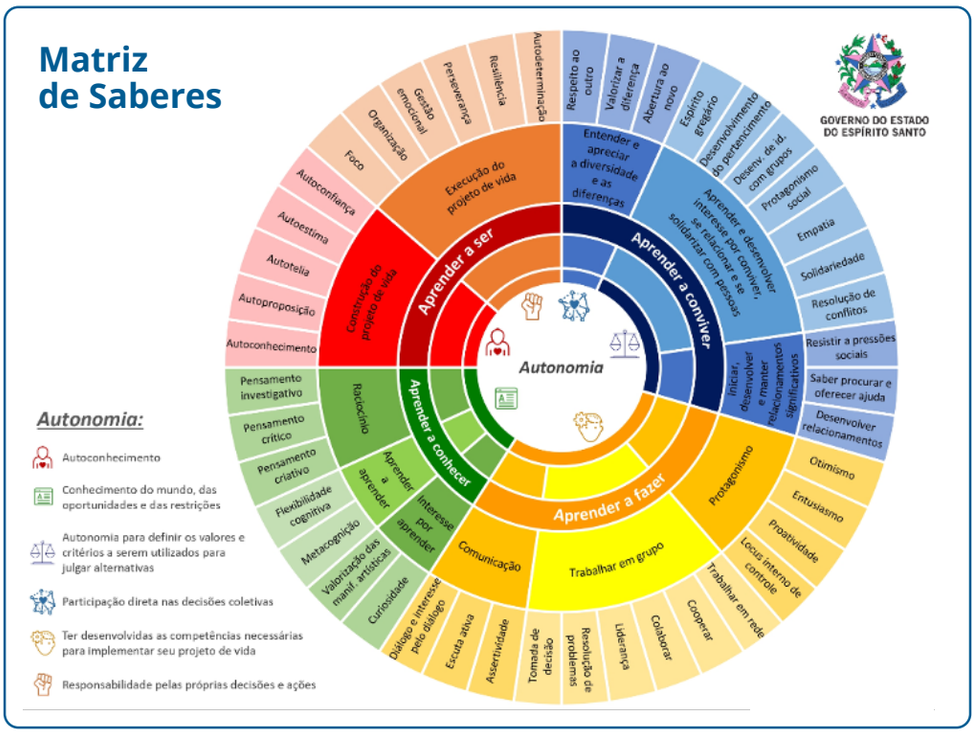
A proposta educacional das escolas de tempo integral do Espírito Santo não deve se resumir ao desenvolvimento de aspectos cognitivos, na exposição dos conteúdos curriculares, nem empregar exclusivamente métodos que valorizam excessivamente a verificação do conteúdo ministrado, na repetição dos comportamentos predefinidos e em uma avaliação calcada na penalização dos erros. Como alternativa a esse quadro, a educação em tempo integral, incorpora como princípio para suas práticas educativas, os **Quatro Pilares da Educação**: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. Criados a partir do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO (DELORS, 1999), os pilares têm como objetivo reforçar a educação ao longo da vida como resposta às mudanças sociais, políticas e tecnológicas na virada do século XXI.

Partindo desse quadro, os quatro pilares da educação são traduzidos na **ação pedagógica do aprender**. Essa ação procura orientar o ensino-aprendizagem calcado nas experiências, interesses e expectativas das crianças atrelada ao emprego de métodos ativos associados a uma proposta **interdisciplinar** e que se preocupe em desenvolver integralmente competências e habilidades dos estudantes. Dessa maneira, o trabalho de uma escola pautada nos quatro pilares intenciona, por exemplo, o fortalecimento de **competências socioemocionais**, o que por sua vez contribuem na consolidação das habilidades prescritas no currículo.

Os quatro pilares como princípio e a ação pedagógica do aprender reforçam a perspectiva de que o processo educativo deve desenvolver junto com o estudante um desejo por constante autotransformação, decorrente da aprendizagem de novos valores, competências e habilidades. Dessa maneira, esse princípio potencializa, não só as dimensões sociais, corporais, emocionais e cognitivas do discente, mas reflete o desenvolvimento de competências para além do currículo como **aprendizagens essenciais** que o estudante levará ao longo da vida (DELORS, 1999). Dessa forma,

[...] nenhum pilar se sobrepõe a outro, e todos devem ser objeto de igual atenção durante o processo estruturado de educação. Só assim ela será uma experiência a ser concretizada ao longo da vida, em todas as suas dimensões, tanto no plano pessoal como no social (ICE, 2020, p.13).

Para potencializar e ampliar a ação pedagógica do **aprender**, o currículo do Espírito Santo incorporou **os quatro pilares e as competências** previstas na Base Nacional Comum Curricular, em uma "Matriz de Saberes" com a intenção de fortalecer as práticas existentes e reforçar a escuta e o diálogo, direcionando o processo educativo ao desenvolvimento pleno do estudante (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 27-28).



Fonte: Currículo do Estado do Espírito Santo

Visando uma formação autônoma, crítica e participativa do estudante, no seu processo de ensino e aprendizagem, é necessário que as rotinas, práticas educativas e componentes curriculares desenvolvam ações pedagógicas que ampliem a comunicação, o raciocínio e o protagonismo objetivando fortalecer os pilares do conviver, do ser, do fazer e do conhecer.

Conforme o educador Paulo Freire (2011), a busca pela **"integralidade do saber" se intensifica quando se desloca o estudante para o centro do processo educativo passando da condição de objeto, para sujeito dessa ação**. Assim, o estudante desenvolve a autonomia, a criticidade e a participação ativa a partir da ação educativa que incide sobre ele. Dessa forma, é necessário considerar como fundamentais os contextos e lugares das crianças, suas experiências e vivências, suas angústias e seus desejos como eixo para o ensino. Para tanto, é necessário escutar, observar e combinar com os educandos os modos como suas particularidades serão incorporadas ao planejamento da ação pedagógica.

O Aprender na Escola de Tempo Integral

Centralidade no estudante e promoção de uma aprendizagem permanente.

Contextualização entre o que se aprende e prática.

Ambientes e espaços adaptados para potencializar o diálogo e a participação.

Articulação dos componenetes para efetivar a integração curricular.

Integrar as multidimensionalidades.

Métodos que respeitem a individualidade, a inclusão e as etapas de desenvolvimento das crianças.

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

Os profissionais da escola precisam **articular os conteúdos e as atividades que façam sentido para a vida do estudante - sujeito ativo e central da ação educativa - de forma que o aluno aprenda a interpretar e a dar significado às situações do cotidiano tendo como base os seus conhecimentos prévios, contribuindo de forma assertiva para uma aprendizagem significativa**. Logo, podemos perceber a ação pedagógica do aprender em todo o contexto escolar, mais especificamente nas aulas de Projeto Integrador, Experimentando o Mundo e nas Eletivas, pois entre outras qualidades, elas permitem que o estudante expresse suas opiniões, sensibilidade e interesse por meio de métodos ativos e práticos, que incentivam a investigação, o trabalho colaborativo e exploratório da realidade que cerca o estudante. Nesse sentido, planejar aulas baseadas em metodologias ativas é essencial, pois indicam estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Portanto, essa ação pedagógica objetiva fortalecer uma **pedagogia da participação** em detrimento de uma pedagogia da transmissão, como caracteriza a educadora Júlia Oliveira Formosinho (2017).

Diferença entre pedagogia da transmissão e a pedagogia da partipação

Pedagogia da Transmissão	Pedagogia da Participação
Método centrado no professor	Método para aprendizagem por meio da descoberta
Objetivos curriculares visam aprendizado acelerado	Conhecimento interligado aos fatores culturais
Conteúdos de transmissão se baseiam em linguagem inapropriada e adultizada	Experiência de vida como parte da aprendizagem
Método calcado na técnica e na observação	Atividades lúdicas visando a espontaneidade e a fruição
Atividades realizadas pelas crianças são tradicionais. Exclui-se a experiência da criança e a importância de evitar o erro	Avaliação centrada na criança amparada no seu desenvolvimento, mediada por reflexão acerca de suas conquistas e pontos de atenção
O papel do professor resume-se a transmitir conteúdos, exercitar a sua adesão, corrigir desvios, verificar assimiliação de conteúdos	Interação do professor-criança, criança-criança com os materiais e espaços

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral – Sedu/ES a partir de: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al, 2007)

UNIDADE 4

Currículo, Rotinas e Componentes Curriculares

4. Currículo, Rotinas e Componentes Curriculares

4.1 O Currículo do Espírito Santo e a Educação em Tempo Integral

Certa vez, o educador e antropólogo Darcy Ribeiro disse uma de suas frases mais citadas. Vivia-se outro contexto de esforços por uma educação integral ou "integrada", como se chamava na época, quando afirmou: "Creio no sonho. Creio no trabalho. Sonhei com paixão e ousadia as utopias maiores que podia sonhar e não me arrependo. (...) Mas aí estão concretizadas tantas de minhas utopias" (FARIA, 1991, p. 13).

Esta breve epígrafe pode ser considerada para iniciar este capítulo, já que o objetivo é construir pontes entre o sonho de um modelo de educação em tempo integral e a sua concretização, os quais ocorrem por meio do trabalho. Do mesmo modo que o aluno sonha para realizar o seu projeto de vida, assim acontece com a escola. Isso significa que a Base Nacional Comum (BNC) e a parte diversificada da matriz curricular são expressões dessa composição entre sonho e trabalho.

Darcy Ribeiro, além de ter sido um dos educadores brasileiros responsáveis por definir uma concepção de ação educativa integral no Brasil – através de iniciativas inovadoras, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) –, colaborou com as formulações legislativas da educação brasileira, que se desdobraram a partir da Constituição Brasileira. No Art. 205 da Constituição de 1988 pode ser identificado o preceito de um pensamento pedagógico que corrobora com uma concepção educativa integral, quando o "pleno desenvolvimento da pessoa" foi instituído como um princípio de formação dos educandos atendidos pelo sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1988, art. 205).

A busca por um modelo de educação integral é uma tarefa constante da educação. O Art. 205 foi fundamental e possibilitou refletir e criar alternativas para qualificar e dar escala constitucional às práticas de jornada escolar ampliada. Outros documentos legais que dão base para uma concepção integral da educação surgiram, tal como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Nesta última, a educação integral e mesmo a educação em tempo integral ganharam contornos mais elaborados, tanto pelo maior aprofundamento das fundamentações da legislação quanto pelos modelos que foram constituídos, experimentados e cujos resultados e evidências puderam ser considerados.

É perceptível o quanto a palavra "integrar" alcançou grande importância nas últimas décadas, na educação e no discurso pedagógico em geral, tanto em âmbito nacional como internacional. E essa dinâmica integradora está associada às necessidades de intervir pedagogicamente na escola e, em especial, na sua proposta curricular. Tal concepção se reproduziu em textos de políticas públicas, legislativas e acadêmicas por meio de várias expressões conceituais, tais como: temas transversais, currículo por competências, interdisciplinaridade, contextualização, trabalho por projeto, temas geradores, saberes em rede, intersetorialidade, currículo integrado, a própria educação integral, dentre outros, que comporiam um campo semântico associado à ação pedagógica integradora. (GABRIEL; CAVALIERE; 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, organiza e estrutura o processo de aprendizagem das Áreas de Conhecimento e os saberes necessários que os estudantes têm o direito de aprender durante a sua trajetória nas etapas da Educação Básica. A Base apresenta, portanto, uma concepção de educação integral que tem os estudantes como centralidade do processo educativo, como se pode conferir na passagem abaixo:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas, que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14.)

A rede de educação do Espírito Santo, a partir do caminho aberto pela BNCC, estruturou o Currículo do Espírito Santo, personalizando os elementos curriculares comuns nacionais, de acordo com a realidade educacional local. Embora a BNCC seja sempre o ponto de partida, o modelo pedagógico de educação em tempo integral do ES oferta outros componentes curriculares, que compõem a parte diversificada. Desse modo, promove as premissas pedagógicas da educação em tempo integral.

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação define essa composição curricular:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art. 26)

Assim, a oferta de educação em tempo integral para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no Espírito Santo, é composta pela Base Nacional Comum (BNC) e está dividida em cinco áreas de conhecimento, além da Parte Diversificada, a saber:

• BNC - Áreas de conhecimento

- Códigos e Linguagens:
  Língua Portuguesa, Arte, Educação Física
- Matemática: Matemática
- Ciências da Natureza: Ciências
- Ciências Humanas: História e Geografia
- Ensino Religioso: Ensino Religioso

• Parte diversificada

- Aprofundamento em Leitura e Escrita - ALE
- Experimentando o mundo
- Protagonismo
- Eletiva
- Estudo Orientado
- Projeto Integrador

Matriz Curricular Da Educação Básica 2022 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais Em Tempo Integral (Diurno) – 9h30min

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022 - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM TEMPO INTEGRAL (diurno) - 9H30min														
Nº de dias letivos: 200 dias			(40 semanas)	Carga Horária anual: 1433h20min					1720 aulas			hora-aula: 50min		
	Novo Ensino Fundamental I		AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE					TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS					AULAS ANUAIS TOTAIS
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º	2º	3º	4º	5º	Total de aulas em todas as séries	1º	2º	3º	4º	5º	Total de aulas em todas as séries
BASE NACIONAL COMUM	Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8	8	7	39	320	320	320	320	280	1560
		Arte	2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
		Educação Física	3	3	3	3	3	15	120	120	120	120	120	600
		Total	**13**	**13**	**13**	**13**	**12**	**64**	**520**	**520**	**520**	**520**	**480**	**2560**
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	35	280	280	280	280	280	1400
		Total	**7**	**7**	**7**	**7**	**7**	**35**	**280**	**280**	**280**	**280**	**280**	**1400**
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	2	14	120	120	120	120	80	560
		Total	**3**	**3**	**3**	**3**	**2**	**14**	**120**	**120**	**120**	**120**	**80**	**560**
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3	15	120	120	120	120	120	600
		Geografia	3	3	3	3	3	15	120	120	120	120	120	600
		Total	**6**	**6**	**6**	**6**	**6**	**30**	**240**	**240**	**240**	**240**	**240**	**1200**
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	5	40	40	40	40	40	200
		Total	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**5**	**40**	**40**	**40**	**40**	**40**	**200**
	TODAS	**Subtotal BNCC**	30	30	30	30	28	148	1200	1200	1200	1200	1120	5920
Parte Diversificada	Aprofundamento de Leitura e Escrita		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Experimentando o mundo		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Protagonismo		0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	80	80
	Eletiva		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Estudo Orientado		3	3	3	3	3	15	120	120	120	120	120	600
	Projeto Integrador		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Língua Inglesa***		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Subtotal PD		**13**	**13**	**13**	**13**	**15**	**67**	**520**	**520**	**520**	**520**	**600**	**2680**
	TODAS		43	43	43	43	43	215	1720	1720	1720	1720	1720	8600

Matriz Curricular Da Educação Básica 2022 – Ensino Fundamental – Anos Iniciais Em Tempo Integral (Diurno) – 7 Horas

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022 - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS EM TEMPO INTEGRAL (diurno) - 7Horas														
Nº de dias letivos:200 dias						Carga Horária anual:		1166h40min	1400	aulas		hora-aula 50min		
	Novo Ensino Fundamental I		AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE					TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS					AULAS ANUAIS TOTAIS
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º	2º	3º	4º	5º	Total de aulas em todas as séries	1º	2º	3º	4º	5º	Total de aulas em todas as séries
BASE NACIONAL COMUM	Código e Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	6	34	280	280	280	280	240	1360
		Arte	2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
		Educação Física	3	3	3	3	3	15	120	120	120	120	120	600
		Total	**12**	**12**	**12**	**12**	**11**	**59**	**480**	**480**	**480**	**480**	**440**	**2360**
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	5	29	240	240	240	240	200	1160
		Total	**6**	**6**	**6**	**6**	**5**	**29**	**240**	**240**	**240**	**240**	**200**	**1160**
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
		Total	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**10**	**80**	**80**	**80**	**80**	**80**	**400**
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
		Geografia	2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
		Total	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**20**	**160**	**160**	**160**	**160**	**160**	**800**
	Ensino Religioso	Ensino Religioso *	1	1	1	1	1	5	40	40	40	40	40	200
		Total	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**5**	**40**	**40**	**40**	**40**	**40**	**200**
	TODAS	**Subtotal BNC**	25	25	25	25	23	123	1000	1000	1000	1000	920	4920
Parte Diversificada	Aprofundamento de Leitura e Escrita**		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Experimentando o mundo**		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Protagonismo*		0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	80	80
	Eletiva**		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Estudo Orientado**		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Projeto Integrador**		2	2	2	2	2	10	80	80	80	80	80	400
	Língua Inglesa***		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Subtotal PD		**10**	**10**	**10**	**10**	**12**	**52**	**400**	**400**	**400**	**400**	**480**	**2080**
	TODAS		35	35	35	35	35	175	1400	1400	1400	1400	1400	7000

Em 2015, o Estado do Espírito Santo adotou, na sua oferta de educação em tempo integral, o modelo pedagógico produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade de Educação (ICE). Tal iniciativa fortalece as estratégias para alcançar a meta 6 do Plano Nacional da Educação (PNE).

Essa proposta de educação em tempo integral, com o passar dos anos, foi adaptada pela rede estadual de educação do Espírito Santo, dando origem ao modelo Capixaba de Educação em Tempo Integral. O modelo pedagógico disponibilizado ao Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral – Proeti origina-se da experiência com o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio, propondo uma reformulação para atender ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

O objetivo dessa proposta educacional é proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, o modelo traz como eixo articulador a criança e o tempo da infância. Em torno desse pressuposto, e em consonância com as disposições do Currículo do ES, são utilizados quatro princípios educativos. A partir desses princípios, que valem para toda a Educação em Tempo Integral do Espírito Santo, foram formuladas ações pedagógicas que objetivam contextualizar as concepções e práticas comuns aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais ações são:

Princípios educativos e ações pedagógicas

- **Protagonismo - Participar**
- **Pedagogia da Presença - Cuidar**
- **4 Pilares da Educação - Aprender**
- **Educação Interdimensional - Brincar**

4.2 Objetivos da educação em tempo integral do ensino fundamental – anos iniciais

A educação em tempo integral do Espírito Santo, ofertada aos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, objetiva assegurar uma formação acadêmica de excelência, contribuir para a constituição de valores e atitudes para uma vida ativa e cidadã, além de desenvolver competências alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Para isso, uma das premissas que estruturam o Currículo do Espírito Santo é a defesa de uma educação integral:

[...] entendida como aquela que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade. Nesse sentido, a escola, de tempo parcial ou integral, deve estar comprometida com o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões, promovendo situações de aprendizagem que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, o exercício de sua autonomia e, ao mesmo tempo, o estabelecimento do compromisso com a construção e melhoria do mundo em que vivem. (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 24)

Essa concepção corresponsabiliza a todos os partícipes do processo educacional (gestores, educadores, estudantes, pais e responsáveis, sociedade) na busca por uma ação educativa ampla, que não progrida unicamente na capacidade cognitiva dos estudantes, mas também desenvolva as citadas dimensões emocionais, culturais e sociais. Isso reforça que a extensão do tempo de permanência na escola, por si só, não garante uma educação orientada a desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas. É necessário se comprometer, intencionalmente, com ações pedagógicas que considerem as crianças seres plurais, singulares e integrais. Dessa forma, como já explicitado, o tempo da infância configura-se como ponto de partida para pensar os pressupostos do ensino ofertado, assim como a sua finalidade junto aos estudantes.

Objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006):

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

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

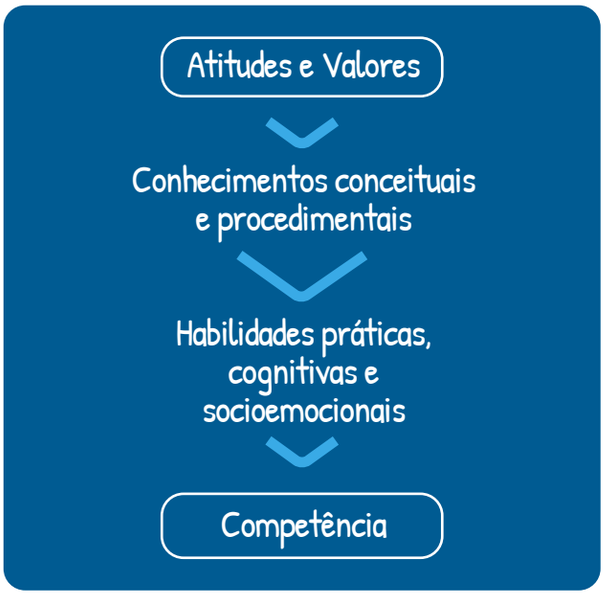
III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

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

Fonte: BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2022.

Esse processo formativo ocorre para que os estudantes se tornem competentes para enfrentar os muitos desafios do século XXI, ou seja, desenvolvam competências, o que significa ter a capacidade de intervir de modo "[...] eficaz, nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais" (ZABALA, 2014). Dessa forma, a finalidade da educação não se restringe ao domínio isolado e fragmentado de habilidades curriculares tradicionais, como a produção escrita e/ou resolução de operações matemáticas. Envolve, da mesma forma, valores, conhecimentos formal e acadêmico, habilidades socioemocionais, dentre outros aspectos que, quando mobilizados para resolver problemas reais e significativos, denotam a aquisição e a consolidação das competências necessárias para a vida em sociedade.

Elementos da concepção de competência do Currículo do Espírito Santo.



Fonte: ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 26.

Essas variadas dimensões que compõem a formação de uma competência devem ser intencionalmente abordadas pela ação educativa dos profissionais da escola. Assim, se notadamente, os aspectos cognitivos e acadêmicos ainda são mais considerados nas práticas e ações, os valores e as competências socioemocionais precisam ser inseridos e valorizados. É em contrapelo a essa seleção, que a educação em tempo integral procura articular a qualificação do desempenho acadêmico com uma sólida e progressiva formação em valores, atitudes e habilidades socioemocionais que permitam a criança desenvolver o protagonismo, a criticidade e a autonomia (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Esses objetivos, não deixam de se fazerem presentes, por exemplo, na formulação das tais competências que "[...] são qualificações que se completam no decorrer da vida escolar, não necessariamente em cada etapa; [...] (elas) descrevem o que se esperar que os estudantes sejam capazes de fazer com base em sua educação [...]" (MENEZES, 2019, p.15).

10 Competências Gerais da BNCC

1. Conhecimento

Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.

2. Pensamento científico, crítico e criativo

Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.

3. Repertório cultural

Valorizar as diversas manifestações artítisicas e culturais.

4. Comunicação

Utilizar diferentes linguagens

5. Cultura Digital

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significariva e ética.

6. Trabalho e Projeto de Vida

Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.

7. Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.

8. Autoconhecimento e autocuidado

Conhecer-se, comoreender-se na diversidade humana e apreciar-se.

9. Empatia e cooperação

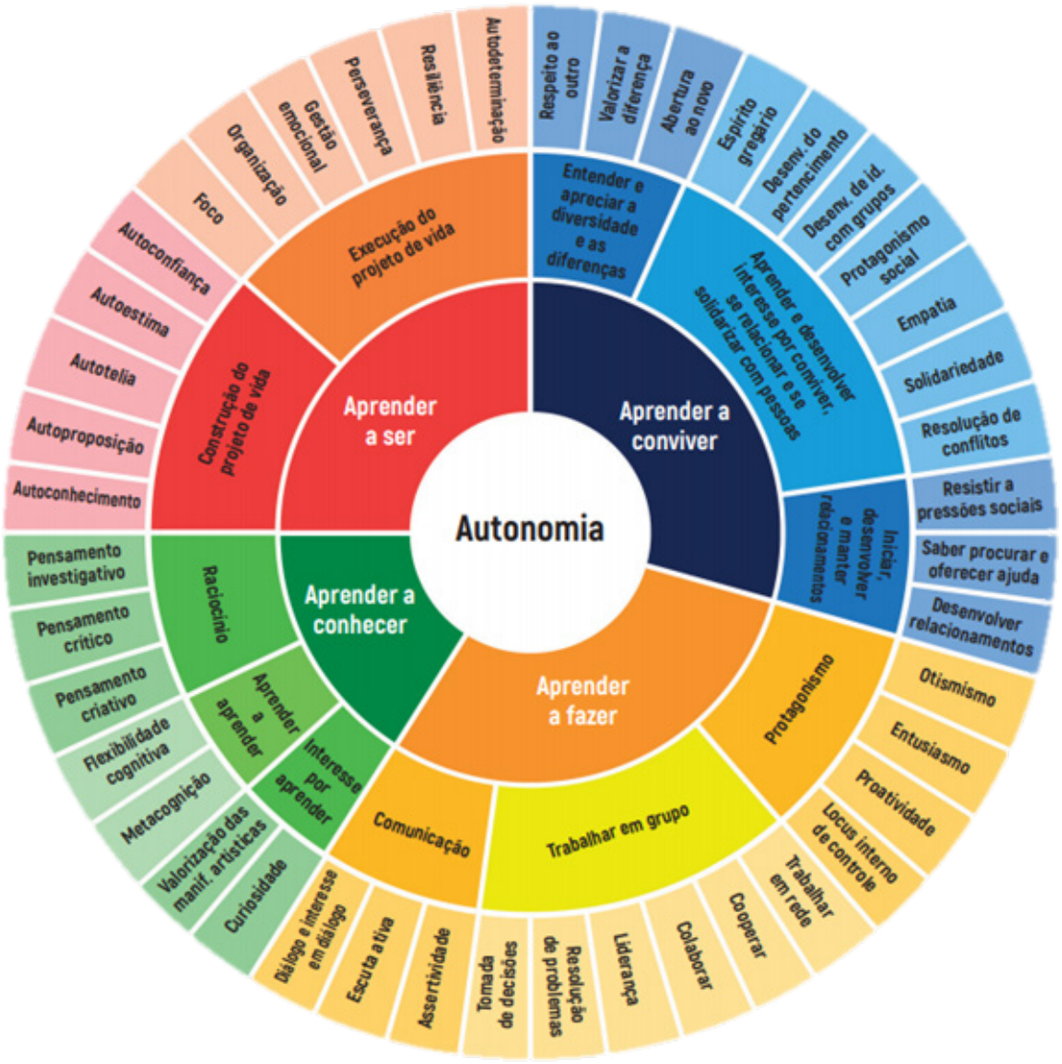
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

10. Responsabilidade e Cidadania

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação

Fonte: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79.

Igualmente, o Currículo do Espírito Santo reforça essa concepção holística do processo educacional ao apresentar a Matriz de Saberes:



Fonte: ESPÍRITO SANTO, 2020, p.35.

A Matriz de Saberes estrutura-se em torno dos **quatro pilares da educação**, um dos princípios da educação em tempo integral, para articular as competências a serem desenvolvidas ao longo do percurso escolar dos estudantes capixabas. No âmbito cognitivo, o pilar do **"Aprender a Conhecer"** abrangeria as habilidades relacionadas ao pensamento, ao raciocínio e à argumentação. Os pilares **"Aprender a Ser"** e **"Aprender a Conviver"** seriam, respectivamente, associados às habilidades intrapessoais, voltadas ao autodesenvolvimento, e às interpessoais, para fortalecer as relações com o próximo. Por fim, o **"Aprender a Fazer"** é um pilar síntese, o qual mobiliza habilidades de múltiplas dimensões na realização de uma ação, tarefa ou atividade. Esse quadro é intencionalmente compartimentalizado para facilitar o planejamento, a execução e a avaliação das ações, práticas e rotinas educativas da escola de tempo integral. No entanto, não se deve perder de vista que o objetivo final é o desenvolvimento de um sujeito pleno, autônomo, competente, entendido em sua totalidade, em suas múltiplas dimensões.

4.3 A rotina no espaço educativo da educação em tempo integral

As rotinas educativas consistem em organizar o tempo e o espaço de aprendizagens, proporcionando segurança, conforto e estímulo para o desenvolvimento da autonomia da criança. Uma rotina estruturada auxilia os educandos na construção de hábitos que contribuirão para o desenvolvimento de atitudes e a aquisição de conhecimentos, dando sentido ao seu momento de vida e preparando-os para dar continuidade às diversas etapas educacionais. Nesse sentido:

(...) organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender, respeitando a especificidade de cada tempo de formação, não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos e humanos. (ARROYO, 2007, p. 45-46)

O planejamento dessas rotinas deve considerar as necessidades biológicas, psicológicas e socio-históricas da criança para que se adaptem de maneira prazerosa e que possam auxiliar em seu aprendizado. Tais rotinas devem ser organizadas com objetivos claros, para que os educandos não tenham surpresas acerca do que ocorrerá em sua vida diária escolar e possam fazer uso da autorregulação de sua aprendizagem.

Usando os princípios do tempo integral, a saber: a educação interdimensional, o protagonismo, os quatro pilares da educação e a pedagogia da presença, a construção das rotinas deve contar com a participação dos estudantes, para que sejam internalizadas, levando o educador a diminuir a necessidade de orientar sobre quando e o quê a criança deve fazer durante o dia a dia na escola.

4.3.1. Desdobramento dos Princípios na Rotina da Escola

Ao iniciar o planejamento da rotina escolar, com oferta de educação em tempo integral, é importante levar em consideração diversos fatores, como o tempo da infância, as características e as necessidades do grupo, bem como o currículo a ser desenvolvido, tornando-se, assim, um espaço e um tempo que privilegiam a infância, que promovam a liberdade e a participação e que possibilitem a construção do conhecimento. Diante do exposto, é essencial que os princípios da educação em tempo Integral orientem o planejamento da rotina escolar, mobilizando uma riqueza e uma multiplicidade de vivências, interações e experiências, a fim de favorecer a apropriação do conhecimento pela criança, o seu desenvolvimento e a sua formação integral humana, como previsto no currículo do Espírito Santo.

Quatro pilares da Educação (Aprender)
Portanto, no planejamento da rotina, deve-se mobilizar o princípio dos Quatro Pilares da Educação (aprender), que consiste em Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Conhecer. Nessa perspectiva se faz necessário pensar em sua singularidade, pois cada criança é um indivíduo único e possui tempo e modo de aprendizagem diferentes. Deve-se também pensar na integralidade para além da transmissão de conhecimento compartimentado por componentes curriculares, afinal, é preciso entender que o educando é complexo e diverso e, por isso, é necessário ampliar a sua leitura de mundo.

Assim, ao planejar o uso do tempo escolar, deve-se potencializar a diversidade de atividades, objetivando tornar as aulas mais atrativas, além de possibilitar que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender. Para dar conta de atender às diferentes formas de aprendizagem das crianças, podem ser incluídas na rotina da escola atividades que desenvolvam a metacognição, assim o estudante desenvolve a capacidade de gerir e controlar os seus processos cognitivos. Isso significa que ele aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e aprende a ser.

Caixa de ideias

O professor disponibiliza uma caixa para que as crianças depositem pedaços de papel com palavras-chaves sobre os temas apresentados durante a aula. Ao final, o professor retira os papeis da caixa e media uma conversa, retomando o conteúdo da aula e as relações com as palavras-chaves. O professor deve incentivar as crianças a levantarem hipóteses, fazerem inferências e construírem os argumentos. Ao final da discussão, essas palavras podem ser organizadas para compor um esquema ou um texto coletivo. Outra atividade interessante é a tutoria: o professor separa a turma em grupos e define um aluno-tutor, que será responsável por ajudar os colegas com determinada atividade.

Outro ponto que deve ser observado é o horário das aulas. É importante que sejam distribuídas uniformemente, durante o dia e a semana, as aulas da parte diversificada, garantindo que os alunos tenham no mesmo dia aulas da BNC e da Parte Diversificada. Portanto, ao longo do dia, no período da manhã e da tarde, devem estar previstos momentos para aulas de BNC e da Parte Diversificada, de modo integrado e adequado ao contexto da escola.

Vale ressaltar que os componentes da Parte Diversificada devem estar alinhados ao currículo, mas não podem ser meramente uma continuidade das aulas da BNC. Eles têm como objetivo fortalecer, diversificar e enriquecer as competências e habilidades propostas para cada série.

Horário das Aulas
5º Ano do Ensino Fundamental

AULAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º AULA	Ensino Religioso	Geografia	Educação Física	Projeto Integrador	Protagonismo
2º AULA	Matemática	Estudo Orientado	Língua Inglesa	Projeto Integrador	Protagonismo
3º AULA	Ciências	Língua Portuguesa	Arte	História	Língua Portuguesa
4º AULA	Eletiva	Língua Portuguesa	Matemática	ALE	Matemática
5º AULA	Eletiva	ALE	Estudo Orientado	Geografia	História
6º AULA	Língua Portuguesa	Matemática	Experimentando o mundo	Estudo Orientado	História
7º AULA	Língua Portuguesa	Matemática	Experimentando o mundo	Língua Inglesa	Geografia
8º AULA	História	Arte	Língua Portuguesa	Matemática	-
9º AULA	Educação Física	Ciências	Língua Portuguesa	Matemática	-

Exemplo de distribuição de aula

https://www.canva.com/design/DAFPra76xlQ/nPAD0Ex2hmaOiGzgha-Jd7A/view?utm_content=DAFPra76xlQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

• Educação Interdimensional (Brincar)
Para movimentar o princípio da Educação Interdimensional (brincar), devem ser planejadas atividades que envolvam brincadeiras. Por meio delas, as crianças aprendem, relacionam-se entre si e têm experiências físicas, imaginativas, de interações com outras pessoas e com a percepção do próprio sentimento. Assim, ao correr, dançar, rolar, inventar histórias, criar mundos elaborados e imaginativos, regras e jogos, elas movimentam o corpo todo e desenvolvem habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras, essenciais para a vida.

Como dito anteriormente, é preciso mesclar os componentes curriculares durante o dia e durante a semana; da mesma forma, as atividades que envolvem brincadeiras. Assim, a escola torna-se atraente a semana toda e os estudantes não terão apenas um dia preferido para ir à escola, pois todos os dias serão interessantes. Além de mesclar as atividades, é preciso pensar em como será a transição entre atividades agitadas e calmas. Após as brincadeiras, as aulas de Educação Física, os recreios e o intervalo de almoço, as crianças precisam passar por um momento de diminuição da agitação e se prepararem para as aulas, onde terão que se concentrar e focar para desenvolver a aprendizagem.

Exemplo de trecho da Rotina Diária

HORÁRIO	ATIVIDADE DE ROTINA	TEMPO PREVISTO	INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA
7h30 às 7h40	Acolhimento diário	10 min	Autonomia e convivência
7h40 às 7h50	Roda de Conversa	10 min	Empatia, convivência-planejamento do dia
7h50 às 9h10	Aula dos componentes curriculares da BNCC/PD	1h20min	Desenvolvimento se aprendizagens para a fomrção acadêmica de excelência
9h10 às 9h30	Intervalo/Recreio	20min	Autonomia e autorregulação
9h30 às 12h	Aula dos componentes curriculares da BNCC/PD	2h30min	Desenvolvimento se aprendizagens para a fomrção acadêmica de excelência
12h às 13h10	Almoço Recreio de possibilidades	1h10min	Autonomia e protagonismo
13h às 13h20	Transição	10min	Autorregulação
13h20 às 15h	Aula dos componentes curriculares da BNCC/PD	1h40min	Desenvolvimento se aprendizagens para a fomrção acadêmica de excelência

Esses momentos de transição podem acontecer em diversos espaços da escola, bibliotecas, centro de vivência, pátios, e devem ser realizados de forma sutil e pré-acordados com as crianças, para que elas saibam o que fazer e quando fazer entre uma atividade e outra, uma vez que as rotinas internalizadas pela criança possibilitarão o desenvolvimento de habilidades como autonomia, autorregulação, convivência, respeito e empatia, ensinando-a a lidar com as suas próprias emoções.

https://www.canva.com/design/DAFQQ1JQVaM/dYiAAd5w5LJd1W8kv-ndpYA/view?utm_content=DAFQQ1JQVaM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Relaxando

Para acalmar as crianças entre a transição de uma aula agitada e outra calma, utilize dinâmicas de relaxamento, como por exemplo alongamentos, atividades de respiração e músicas. Ao incluir essas atividades na rotina, irá contribuir para a autorregulação de suas emoções e a percepção sobre si mesma.

• **Protagonismo (Participar)**
Inicialmente, a mobilização do princípio do Protagonismo (participar) se dá por meio do envolvimento dos estudantes no planejamento da rotina escolar, assim, ele se sente pertencente ao espaço e responsável pela organização do tempo, o que leva a um engajamento maior no desenvolvimento das atividades.

Além da participação da criança, **a rotina deve contar com atividades que promovam a escuta ativa, a resolução de conflitos e as tomadas de decisões**, que podem ser desenvolvidas por meio de atividades como roda de conversa, combinados de sala de aula, contrato de convivência, recreio de possibilidades, clubinhos de protagonismo e conselho de líderes. Essas atividades precisam ser direcionadas, para que haja colaboração, autonomia, empatia, além da participação de todos os envolvidos, incentivando-os a auxiliarem na organização e na união do grupo.

Orientações para o trabalho educativo com os combinados na escola

Recomendado para a primeira semana de aula

Mas é um trabalho que pode ser retomado em outros momentos, quando o grupo entender necessário.

O professor não deve chegar com as regras prontas

É importante fazer os registros no quadro ou em uma folha de papel pardo durante a construção das regras.

As regras devem ser construídas coletivamente

O objetivo é que todos discutam, sugiram regras e se sintam responsáveis por elas. Todos os estudantes tem direito a participar e devem ser incentivadas a isso.

As regras devem ser fixadas em local público

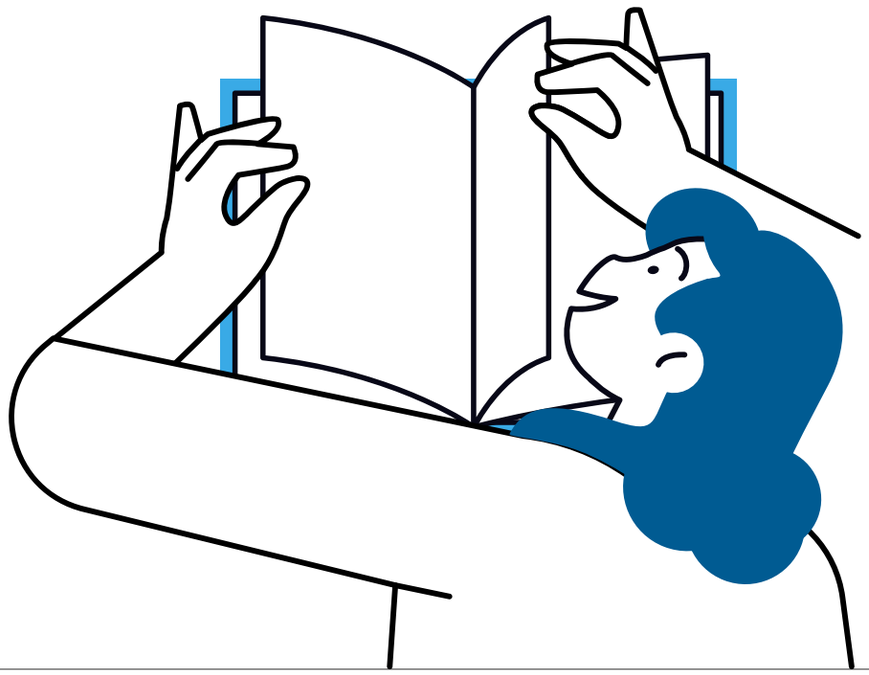
Os combinados definidos pelo grupo podem ser afixados na sala ou em outro local da escola de uma forma visível por todos, considerando também os estudantes que tem alguma necessidade especial.

As regras devem ser retomadas periodicamente

Não basta construí-las, é preciso sempre retomá-las para que os estudantes aprendam a avaliar os combinados e ver se estão sendo cumpidas ou não.

Os professores devem destacar as regras e elogiar seu cumprimento

O obejtivo é levar o grupo a refletir sobre as causas dos conflitos e como resolvê-los.



Cada minuto conta

Cada criança tem o seu ritmo no desenvolvimento das atividades; umas terminam bem rápido e são autônomas; outras, nem tanto. Inclua nos combinados que para as crianças que terminarem antes das outras, sempre estarão disponíveis, em sala de aula, atividades simples e jogos educativos a sua disposição, como caça-palavras, labirinto, sete erros, desenhos para pintura etc. Assim, sempre saberão o que fazer e não ficarão à toa entre uma atividade e outra.

Dentre todas as atividades citadas, iremos destacar a roda de conversa porque oportuniza a interação entre os estudantes e o professor, permitindo um olhar mais atento para as fragilidades e potencialidades. Nesta atividade, a criança aprende a ouvir, a falar, respeitar opiniões diferentes e ainda a entender-se como indivíduo e como parte de um grupo.

O professor pode promover a roda de conversa em vários momentos do dia: na entrada, para acolher os alunos; entre uma aula e outra, para fazer a transição entre uma atividade agitada e outra calma; ou no final do dia, para retomar o que aprenderam ou avaliar a própria rotina diária. Para isso é preciso abrir espaço para a criança falar e expressar os seus sentimentos, compartilhar as suas ideias e discutir valores. Esses momentos são ricos em informações para subsidiar o trabalho do professor em orientar e impulsionar o estudante para uma formação integral.

Bom ou ruim?

O professor pode fazer um momento de bate-papo, ao final do dia, com o objetivo de desenvolver a expressão oral, a reflexão e a criticidade sobre os processos de aprendizagem. Essa dinâmica tem a duração de 15 minutos, e o professor orientará as crianças a iniciar a brincadeira, inventando uma frase que comece "foi bom"... e em seguida a segunda criança deve completá-la dizendo: "mas foi ruim..." e assim por diante.

Eu curti/Eu não curti.

Nessa atividade, o professor pode disponibilizar a turma em círculo e distribuir plaquinhas com o símbolo do like e deslike para que cada um possa fazer um elogio, dizer o que curtiu ou dizer o que não curtiu durante o dia (sem citar nomes, apenas indicar a situação ou ação). Sempre usando palavras, argumentos ou reflexões respeitosas. Outra opção é disponibilizar, em sala de aula, duas caixas para que as crianças coloquem por escrito ou com desenho, ao longo do dia, as suas percepções sobre "Eu curti/Eu não curti". Uma vez por semana ou quinzenalmente, as caixas são abertas e uma roda de conversa é desenvolvida.

https://www.canva.com/design/DAEviPm77lc/share/preview?token=PkP9U1dBTwqLxaK7eQ9qhA&role=EDITOR&utm_content=DAEviPm77lc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

• Pedagogia da Presença (Cuidar)
Na ótica do princípio da Pedagogia da Presença (cuidar), a rotina escolar precisa levar em consideração os aspectos físicos, relacionados ao bem-estar e aos cuidados com o corpo e consigo mesmo, como, por exemplo, repouso, alimentação, higiene e ritmo adequado, bem como os aspectos socioemocionais, isto é, a cultura, o estilo de vida, o emocional e o social. Assim, para que a rotina contemple esses aspectos, é preciso planejar atividades, como o acolhimento no portão da escola, realizado pelo diretor escolar; o acolhimento inicial e diário, feito pelos próprios estudantes e equipe escolar; e ainda o acolhimento em sala de aula, a escuta ativa e o atendimento às necessidades dos educandos e dos familiares.

A "prática do acolhimento" é uma das metodologias que mais fortalecem a pedagogia da presença. A mensagem transmitida às crianças de que elas são bem-vindas ao espaço escolar, que é importante receber bem e aceitar as diversidades são elementos fundantes para a construção de uma escola que tem como centralidade a criança e o seu tempo de infância, por isso será destacada para o planejamento da rotina diária.

• Acolhimento inicial dos estudantes:
O acolhimento inicial é o primeiro contato entre os estudantes novatos e os estudantes veteranos, no primeiro dia de aula, e tem como objetivo apresentar a escola e as suas metodologias diferenciadas, a fim de que a criança perceba que a construção do processo educativo será permeada pela sua presença, pelo seu sonho e por suas necessidades no tempo da infância. Os estudantes veteranos, com o apoio da equipe escolar, acolhem os estudantes novatos, nos primeiros dias de aula, com dinâmicas e atividades previamente planejadas, fundamentadas e com intencionalidade na pedagogia da presença.

Vale destacar que todo o material produzido no acolhimento traz informações sobre cada criança, como os sonhos, as potencialidades e fragilidades, bem como a percepção que o estudante tem dele mesmo. Todo esse material deve ser recolhido ao final do acolhimento e analisado pela equipe escolar, que servirá de indicação e orientação para o planejamento e a execução do plano de ação da escola.

Árvore dos sonhos

A árvore dos sonhos tem como objetivo promover a união de todos, além de projetar um sonho coletivo para a escola e a sociedade. Dessa forma, cada criança escreve ou desenha o seu sonho em pedaços de papel, em formato de folha, e cada turma constrói a sua árvore. Essa atividade aberta pode ser uma boa ação de acolhimento, por propiciar que as crianças expressem as suas expectativas e os seus desejos para aquele momento ou para um momento próximo.

• Acolhimento inicial dos pais/responsáveis:
O acolhimento dos pais e responsáveis acontece na primeira semana do ano letivo e tem como objetivo estreitar o vínculo, estimulando o desejo de conhecer e de fazer parte da escola. Assim, as dinâmicas a serem realizadas devem ser planejadas intencionalmente, para que a família entenda e perceba que a parceria é primordial no processo educativo da criança.

Esse acolhimento pode ser realizado também por estudantes veteranos e egressos, que apresentarão a percepção da criança sobre a escola e como a escola tem contribuído para o seu desenvolvimento social e acadêmico, além de orientarem como funcionam as metodologias realizadas pela escola. Também é apresentado aos pais e responsáveis como a presença e a participação deles influenciam positivamente o ambiente escolar. Por isso, para além do acolhimento, os familiares podem participar de outros momentos na escola, como culminância das eletivas, festas culturais, grupos interativos, comissões mistas, reuniões de pais, dia da família na escola, dentre outros.

• Acolhimento da equipe escolar
O acolhimento da equipe escolar deve acontecer na abertura do ano letivo e ter a duração de um dia. Deve ser realizado pelos estudantes veteranos e egressos e contar com a presença de toda a equipe: professores, equipe gestora e demais profissionais.

Esse momento tem como objetivo a criação do elo entre as crianças e os profissionais que atuarão na escola com a oferta de educação em tempo integral. Também é um momento em que todos devem se comprometer com novas posturas e reflexões sobre como devem estar empenhados e envolvidos nesse novo fazer pedagógico.

• Acolhimento diário:
Inicialmente, o acolhimento deve ser feito diariamente, no horário de entrada, no portão da escola, preferencialmente pelo diretor escolar ou por algum outro membro da equipe gestora, caso o diretor não esteja disponível. Além da equipe, os estudantes podem planejar e realizar o acolhimento diário de forma bem criativa e interativa, com bilhetinhos de boas-vindas e música, podendo ser temático: festa junina, aniversário da escola ou do bairro ou da cidade ou ainda relacionado a outros eventos da escola.

É o momento em que pequenos gestos se tornam grandes, a exemplo do abraço, do sorriso, do aperto de mão e de um bom dia entusiasmado, os quais auxiliam na criação de um ambiente receptivo e na demonstração de sociabilidade, expansividade e comunicabilidade.

Por outro lado, é nesse momento que o diretor deve saber observar o corpo, os gestos e o olhar de cada um, estando atento para perceber os possíveis problemas, medos e aflições demonstrados pelos alunos, pensando em possíveis intervenções que possam detectar e minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Da mesma forma, o professor também deve desempenhar esse papel, reconhecendo, dentre todos, cada aluno como único, sendo por ele responsável, respeitando e reconhecendo a individualidade de cada um. **O professor deve ser o primeiro a entrar na sala de aula para poder recepcionar de forma planejada e intencional cada estudante**, observando o comportamento e as reações das crianças. Esse clima acolhedor pode e deve ter continuidade na Roda de Conversa.

Vale destacar que toda a equipe escolar precisa participar do acolhimento, seja no refeitório, ou no horário de refeições, na biblioteca, no pátio ou em outras dependências da escola, sempre demonstrando afeição, respeito, carinho e cordialidade,e, acima de tudo, tendo um olhar atento para perceber os possíveis obstáculos que estejam dificultando o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos educandos.

À medida que se defende a escola como um espaço que privilegia o tempo da infância, todas essas práticas – planejadas e organizadas – permitem aos educandos lugares de vivências e espaços cheios de sentidos, que auxiliarão no desenvolvimento da aprendizagem, na construção da autoestima e da autonomia, além de potencializar suas descobertas e seus gostos, garantindo os seus diretos básicos, como alimentação, saúde, cultura, higiene, brincadeiras, segurança e educação.

Correio dos elogios

O professor pode pedir às crianças que façam cartinhas com elogios, a serem entregues aos colegas durante a semana. Essa atividade tem como objetivo promover a integração e a convivência. Para isso, o professor pode disponibilizar um envelope com o nome de cada criança, para que os seus colegas coloquem cartinhas com mensagens de amizade e carinho. Esses envelopes podem ser colados em um cartaz e fixados na parede da sala.

4.4 Protagonismo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que orienta a elaboração dos currículos nacionais do Ensino Fundamental. Ela propõe uma formação integral, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios da vida e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, o educador, além de mediador do processo de aprendizagem, tem o papel de estimular a curiosidade, a participação e a autonomia do estudante, potencializando o seu protagonismo.

O Protagonismo Estudantil deve ser incentivado e desenvolvido ao longo de toda a Educação Básica. Para tanto, as práticas educativas promovidas pela escola, bem como pelos próprios estudantes, precisam evidenciar, por meio de oportunidades educativas – o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais, bem como a ampliação do repertório de conhecimentos, valores e atitudes necessários ao processo de formação plena do estudante.

O protagonismo é o princípio no qual os estudantes são, simultaneamente, sujeitos e objeto da ação no desenvolvimento de suas potencialidades, reiterando a construção de valores, responsabilidade, autonomia e criatividade. Para tal, é necessário promover a criação de espaços e condições que possibilitem aos alunos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, em que eles atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso e avancem na participação nos espaços decisórios escolares (ICE, 2019).

Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2000), esse princípio educativo que subsidia o modelo de Tempo Integral precisa, para ser efetivo, que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado, de modo a permitir ao educando que conquiste autoconfiança, autonomia, capacidade de planejamento e altruísmo, elementos imprescindíveis ao desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social.

Dessa maneira, o protagonismo não é somente um princípio educativo, mas também uma metodologia de trabalho e um conjunto de práticas e vivências que vão além da relação educador-educando; é uma forma de ação ativa e criativa de o educando se relacionar com o mundo, proporcionando uma relação de abertura, reciprocidade e compromisso entre os envolvidos.

4.4.1 A Importância do Protagonismo

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível garantir que os alunos exercitem o seu protagonismo tanto na criação como na realização das atividades cotidianas em sala de aula, assim como na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos. Esse processo é potencializado na medida em que a participação efetiva e ativa dos estudantes se configura como uma ação pedagógica intencional, que objetiva fortalecer a experiência justa e digna da sua infância. Para tanto, é significativo o aluno elaborar soluções, perguntar e interagir em um processo muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preestabelecido. Para o educando dos anos iniciais é necessário que o trabalho seja continuado, a partir das experiências na educação infantil, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Tais práticas buscam inserir as crianças nas relações interpessoais, promovendo a convivência e o desenvolvimento de atitudes proativas e socializadoras, pensando na atuação na escola e na comunidade, na resolução de problemas, na tomada de decisões e nas escolhas a partir de uma conduta ética, visando ao bem-estar de todos. Assim, a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências, a fim de crescer como sujeito mais competente e com mais segurança pessoal, autonomia e atitude na escola e no seu entorno:

> *[...] deixando de ser um receptor passivo para ser uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade, (...) isso ajuda na formação de sua identidade, na capacidade de compartilhar e comunicar seus sonhos e numa experiência de aprendizagem que está intimamente ligada ao que posteriormente virá a ser a construção do seu Projeto de Vida (CADERNO ICE 8,2020 p. 91).*

O estudante que participa de um processo educativo baseado nas práticas de protagonismo inicia a construção de sua própria identidade por meio do seu autodesenvolvimento, aprendendo a "ser" com autoconhecimento, autoestima, autoconfiança e com uma visão positiva sobre o futuro, sendo estimulado a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e proporcionando que valores como a corresponsabilização e a responsabilidade sejam paulatinamente internalizados por esses estudantes.

Logo, na rotina das escolas com oferta de educação em Tempo Integral, as crianças são estimuladas a exercitar o protagonismo em outros momentos, como, por exemplo, ao optarem por cursar uma disciplina eletiva, ao exporem as suas opiniões nas reuniões com os líderes de turma e com a gestão escolar e em diversas outras situações a serem oportunizadas pela escola.

4.4.2. O QUE SE PRETENDE ALCANÇAR?

Educar um protagonista é possibilitar que ele tenha liberdade para descobrir qual o seu papel no mundo. Assim, a proposta é estimular os estudantes para que exerçam tanto uma atuação social e política quanto comunitária. A intenção é que a escola proporcione ambiente, projetos e práticas pedagógicas favoráveis, para que a criança, por meio da participação, adquira cada vez mais a sua autonomia, já que nesses espaços ela se desenvolve diariamente, aprendendo sobre si mesma, sobre as relações com os outros e sobre o ambiente que a cerca.

É no papel de protagonista que o aluno passa a conduzir o seu processo de aprendizado, atuando de forma colaborativa e participativa no contexto escolar. Para Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), "o protagonismo é um dos pilares para a construção da autonomia":

> *[...] assumir o protagonismo de sua vida é participar de ações coletivas de forma voluntária, tendo como motor da sua iniciativa os próprios interesses e seu compromisso social; é atuar na resolução de problemas reais. Gerando proveito para o bem coletivo. (COSTA, 2001)*

O educador Paulo Freire (1996, p.31) corrobora com Costa (2001) quando afirma que: "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder aos outros". Assim, a experiência educativa que respeita à autonomia e à dignidade humana se faz de maneira ética, com o objetivo de formação cidadã, muito além da transmissão de conteúdo. Nesse contexto, a escola deve ter como alicerce pedagógico o ato de aprender-ensinar como finalidade à transformação da realidade social.

O que o protagonismo infantil/ juvenil possibilita ao estudante?

- **Participar das tomadas de decisões na escola e na sociedade;**
- **Fazer escolhas conscientes e comprometidas socialmente e politicamente;**
- **Solidarizar-se com o próximo;**
- **Buscar soluções mais assertivas para os conflitos;**
- **Desenvolver e/ou aprimorar a autonomia;**
- **Atuar de forma colaborativa no ambiente escolar, conduzindo a sua aprendizagem.**

4.4.3. PROTAGONISMO NA PRÁTICA

A escola deve planejar uma organização dos tempos e espaços escolares, objetivando criar situações de aprendizagens para que as crianças atuem na solução de problemas e na proposição de ações na escola e no entorno dela, tais como: na organização do Recreio de Possibilidades, na criação de Clubinhos de Protagonismo, na confecção de produtos finais das Eletivas e como participantes ativos no planejamento e na execução de eventos educativos e celebrações de datas comemorativas nas escolas.

Assim, o professor de protagonismo e a equipe gestora devem planejar momentos para que os estudantes experimentem e vivenciem situações de Liderança, de tal forma que atuem em acontecimentos reais e adquiram responsabilidades junto aos colegas e aos professores, com o apoio dos adultos. Como é importante oportunizar essa experiência para todos, é recomendado realizar um rodízio na liderança, além de dialogar sobre esse papel em Rodas de Conversa, ouvindo os estudantes, compartilhando experiências e avaliando as ações e atuação de todos.

Os estudantes podem vivenciar situações de lideranças em: conselhos de líderes, clubes de protagonismo, ajudantes de sala, grupos de voluntários, grupos de acolhedores, monitoria estudantil, biblioteca monitorada, recreio monitorado, grupos para a resolução de conflitos, dentre outros.

As vivências protagonistas podem ocorrer também no Conselho de Líderes. Esse espaço incentiva o exercício da liderança, além de contribuir para envolver os estudantes na resolução dos problemas da escola. Para tanto, é fundamental que haja trabalho e incentivo para que todos se constituam enquanto líderes colaboradores e atuantes na promoção do bem-estar do grupo como um todo. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a estrutura de funcionamento do conselho de líderes pode ser adaptada da Portaria 329-R, a qual rege essa prática nas escolas da rede estadual. Neste documento, podem ser encontrados o papel dos líderes e ainda as suas atribuições e regras de funcionamento do conselho. Cabe às escolas e aos seus educadores adaptarem essa prática protagonista para as crianças, levando em consideração as características desse público.

Para que o protagonismo fique evidenciado na prática pedagógica, ajustes precisam ser realizados, de modo que a criança seja tratada como fonte de iniciativa, e não como mero expectadora do processo educacional. Desse modo, ao proporcionar liberdade de escolha, torna-se possível que a criança aprenda a tomar decisões e avaliá-las, aprendendo também a responder pelos seus atos. Esse estudante desenvolve um conjunto de competências socioemocionais, tornando-se corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem e preparado para enfrentar os desafios da sociedade do século XXI.

Segundo o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1999), para que haja a valorização do estudante protagonista é indispensável que, ao longo da infância, a criança experimente oportunidades de criar espaços de participação e de ser ouvida. Uma das estratégias para viabilizar esse processo é justamente a organização do espaço educacional, de modo que este possibilite à criança desenvolver o protagonismo infantil, tornando possível que ela explore outros espaços, ampliando os seus horizontes e demostrando que todos os lugares podem ser fontes de aprendizado.

Entende-se como espaços de participação aqueles onde a criança realiza todas as etapas da ação: criação da ideia, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados. Quando a criança não participa de todas as etapas e está apenas executando uma decisão tomada pelo adulto, mesmo que de acordo, nesse momento, é importante que o educador ou a gestão saiba conduzir as crianças, levando-as a refletirem sobre as decisões que estão tomando. Perguntas como: É bom para você? É bom para a escola? É bom para a comunidade? fazem as crianças construírem um pensamento crítico, reflexivo e responsável.

As crianças, a partir de uma situação problema na escola – por exemplo, o desperdício da merenda –, criam uma ideia para diminuir a quantidade de comida jogada fora, planejam o que fazer, executam, monitoram, avaliam para saber se houve redução e, por fim, apresentam os resultados a toda a escola.

Para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, o protagonismo é um componente da Parte Diversificada. Sua oferta divide-se em dois momentos: no primeiro semestre do ano letivo, quando são realizadas reflexões teóricas e conceituais sobre o protagonismo infantil, promovendo vivências e práticas protagonistas. Nesse processo é fundamental que cada turma seja orientada por um ou mais professores para a discussão das bases teóricas e conceituais de protagonismo juvenil, oferecendo aos alunos as condições necessárias para a construção dos clubes, que serão organizados por planos de ação. No segundo semestre, como desdobramento do primeiro, são formados os "Clubinhos de Protagonismo", no qual os alunos do 5º ano se responsabilizam por promover, incentivar e dinamizar clubes temáticos para os seus colegas de todo o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Nessa segunda etapa, as crianças irão precisar do apoio de um professor, e este poderá ser o tutor do Clubinho. É importante ficar claro que o papel desse professor é de apoio, por exemplo: orientando sobre como organizar o tempo, os materiais necessários para a realização dos clubes e estimulando a participação, bem como o entusiasmo dos membros do Clubinho.

O Clubinho é o espaço e o tempo qualificados para que o estudante desenvolva as culturas infantis que o cercam e que garantem a ele protagonismo, autonomia e vivência nas múltiplas manifestações culturais da infância. Isso ocorre, uma vez que os clubes são propostos e consolidados para atender às áreas de interesse dos estudantes, proporcionando oportunidades para trocas de ideias, de informações e de experiências.

Para a formação dos Clubinhos, primeiro é preciso identificar em sala de aula quais estudantes querem propor clubes. Em seguida, eles irão convidar alguns colegas para comporem a equipe de gestão (presidente, vice-presidente e secretário). Essa equipe irá pensar em um tema para ser desenvolvido durante o segundo semestre. Não há um limite de clubinhos, as crianças podem compor quantos quiserem.

Num segundo momento, essas equipes irão apresentar os seus temas ao restante da turma; caso a escola possua mais de uma turma do 5º ano, todas as propostas poderão ser apresentadas para ambas as turmas. Esse momento pode ser planejado em forma de feirão de clubinhos, onde as crianças apresentam as suas propostas de forma criativa e com o intuito de agregarem mais componentes aos seus clubinhos. As regras de escolha e de desempate da seleção dos clubinhos devem ser elaboradas pelos estudantes, ficando assim o processo transparente e democrático.

Por fim, com os **Clubinhos** montados, os gestores – juntamente com os seus membros – irão elaborar o plano de ação, constando os objetivos, metas e ações específicas do clubinho.

Algumas possibilidades de Clubinhos:

• Clubinho de leitura - Os membros desse Clubinho organizam e apresentam contação de histórias às crianças das séries menores.

Rádio escolar - Os membros desse clubinho são responsáveis por criar uma playlist, com músicas para o horário do recreio, também podem promover o correio da amizade, em que leem mensagens de carinho e motivação para os colegas.

• Brinquedos e brincadeiras - Esse clubinho é responsável por organizar as brincadeiras e os brinquedos que serão distribuídos e utilizados durante o intervalo do recreio.

• Música - Crianças com habilidades em tocar instrumentos podem ensinar a outras crianças a tocarem.

• Clubinhos de esportes - Os membros deste clube podem organizar campeonatos de esportes diversos ou uma gincana.

• Cineminha - Os estudantes organizam sessões de cinema na escola.

Os Clubinhos terão uma atuação especial no "Recreio de possibilidades", pois serão responsáveis por dinamizar esse momento da rotina escolar. Esse espaço permitirá a atuação dos estudantes do 5º ano, bem como a prática da intermediação de atividades e oportunidades de aprendizagens com os demais estudantes das turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais através da organização e da manutenção dos clubinhos. Esses alunos recebem adesão dos colegas das outras turmas, articulando e praticando o que aprenderam nas aulas de Protagonismo. O recreio passa a ser entendido como espaço pedagógico e interdisciplinar, que auxilia na construção da autonomia da criança, no qual as diferenças de idades, fases e ciclos da infância expressam-se em uma riqueza de conhecimentos, saberes e experiências, manifestados nas brincadeiras e atividades propostas pelos clubinhos.

Um dos pressupostos da oferta dos clubinhos é garantir que o diálogo, a convivência e as interações entre os estudantes contribuam para o desenvolvimento de uma infância plena, respeitada nas suas particularidades e diversidades, além do adequado progresso das competências socioemocionais e cognitivas das crianças. O lúdico, a imaginação, a criatividade e a brincadeira convertem-se na linguagem que une as diversas formas de vivenciar o tempo da infância. Em consonância, o protagonismo não significa deixar de lado o papel dos professores, cabe a eles estimularem o senso crítico e a atuação efetiva dos estudantes nas práticas do protagonismo. Os educadores devem incentivar o protagonismo infantil como solução de problemas da própria escola, da comunidade e do mundo, oportunizando novas experiências, descobertas e aprendizagens aos educandos.

<table>
<tr><th></th><th>Atividades e
ações escolares diversas</th><th>Atividades
específicas</th></tr>
<tr><td>1º ao 5º ano</td><td rowspan="2">Rodas de conversa e assembleias;

Confecção de produtos finais das Eletivas;

Planejamento e execução de eventos educativos e celebrações de datas comemorativas nas escolas;

Idealização de campanhas internas (conservação dos jardins, bom uso dos banheiros etc.);

Organização do uso dos espaços comuns (rodízios de quadras etc.);

Ações solidárias (ajudar colegas com deficiência, com dificuldade em algum componente, dentre outros).</td><td></td></tr>
<tr><td>Somente 5º ano</td><td>1º Semestre
Aulas com reflexões sobre protagonismo infantil;

2º Semestre
Aulas para desenvolver os Clubinhos e o Recreio de Possibilidades.</td></tr>
</table>

Avaliação e acompanhamento

Para que os educadores possam identificar os avanços na aprendizagem dos estudantes em relação ao protagonismo, alguns critérios podem ser definidos, de acordo com as atividades e ações escolhidas pelos estudantes. Para cada atividade, ação ou aula são elencados objetivos e habilidades a serem desenvolvidos. Com base nesses objetivos e habilidades podem ser criadas expectativas de aprendizagem, e estas podem ser percebidas se foram ou não alcançadas e com qual profundidade, por meio de rubricas, para que os estudantes possam se autoavaliar e os educadores conversarem sobre as suas percepções e observações. Algumas possibilidades de rubrica:

Exemplo 1:

Não atendeu às expectativas de aprendizagem.

Atendeu parcialmente às expectativas de aprendizagem.

Atendeu à maioria das expectativas de aprendizagem.

Atendeu a todas as expectativas de aprendizagem.

Exemplo 2:

PROTAGONISMO E AUTONOMIA		Me comprometi o tempo todo com o desenvolvimento da atividade
		Me comprometi a maior parte do tempo com o desenvolvimento da atividade.
		Me comprometi em alguns momentos com o desenvolvimento da atividade.
		Não me comprometi com o desenvolvimento da atividade.
TRABALHO COLABORATIVO		Atuei na atividade e incentivei a participação do grupo o tempo todo.
		Atuei na atividade e incentivei a participação do grupo a maior parte do tempo.
		Atuei na atividade e incentivei a participação do grupo em alguns momentos.
		Não atuei na atividade ou incentivei a participação do grupo.

4.5 Eletivas

No artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), identifica-se a possibilidade de as redes de ensino elaborarem uma proposta curricular complementar (Parte Diversificada), adaptada a sua realidade e ao contexto local. É a partir dessa disposição que surgem formulações curriculares e diretrizes para as Eletivas. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento do seu papel primordial, a necessidade de se pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios - a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva; domínios esses subsidiados por diretrizes gerais, orientadoras dos Quatro Pilares da Educação da Unesco - Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Assim, as Eletivas ofertadas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais fazem parte, como componente curricular, da Parte Diversificada da matriz curricular da Educação em Tempo Integral, as quais podem ter ofertas trimestral ou semestral, em duas aulas sequenciadas, visando, principalmente, à articulação entre os temas trabalhados pelas disciplinas da Base Nacional Comum, o Currículo do Espírito Santo e a sua Parte Diversificada.

O componente Eletivas tem caráter interdisciplinar e objetiva oportunizar à criança a construção do seu próprio currículo. Isso ocorre por meio do enriquecimento, da ampliação e da diversificação das competências e habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Espírito Santo. Vale ressaltar que as Eletivas podem ser ofertadas de forma multisseriada, sendo ministradas preferencialmente por dois professores, garantindo às crianças a autonomia para escolherem qual eletiva desejam cursar.

Além disso, elas são pensadas a partir dos sonhos das crianças e das demandas de aprendizagem específicas dos estudantes em suas turmas e anos, o que pode ser mensurado previamente no acolhimento inicial e nas avaliações diagnósticas e formativas, respectivamente, sendo que a escolha da Eletiva é realizada pela criança, que terá os seus interesses e curiosidades considerados no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, as Eletivas possibilitam alinhamentos de aprendizagem, que não são garantidos no espaço tradicional. Dessa forma, poderão colaborar com o desenvolvimento pleno das aprendizagens, tendo em vista a centralidade das ações da escola voltadas à criança e ao Tempo da Infância nos Anos Iniciais.

Os Sonhos

No acolhimento inicial, os estudantes desenvolvem uma atividade que os leva a refletirem sobre os seus sonhos. A partir dessa atividade, é construída a árvore dos sonhos. Mesmo que para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais o sonho não seja a centralidade do modelo, ele é estimulado e deve ser considerado no pensar e no planejar a escola para o estudante, por isso os professores devem conhecer os sonhos de cada aluno e, ao planejar a Eletiva, levá-los em conta. Por exemplo: se há um grupo de alunos que sonha em ser veterinário, pode-se ofertar uma Eletiva com o tema integrador educação ambiental e, na ementa, elencar necessidades de aprendizagens dos componentes de Ciências e Geografia para serem aprofundadas. Ou, se um grupo de estudantes sonha em ter uma vida melhor, podemos propor uma Eletiva que dialogue com o tema integrador saúde, vida familiar e social e elencar, na ementa, as habilidades em defasagem dos componentes de História, Arte e Ciências.

As principais habilidades a serem trabalhadas e aprimoradas nas Eletivas são:

- Capacidade de planejamento
- Espírito gregário
- Entusiasmo
- Foco
- Esforço
- Curiosidade
- Resolutividade
- Autodidatismo
- Autoconhecimento
- Capacidade de iniciativa
- Criatividade
- Responsabilidade

Quais temas podem ser trabalhados nas Eletivas?

Vejamos alguns temas contemporâneos especificados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os temas integradores do currículo do Espírito Santo:

- Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
- Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999);
- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003);
- Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009);
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008;
- Saúde, vida familiar e social;
- Educação para o consumo;
- Educação financeira e fiscal;
- Trabalho, ciência e tecnologia;
- Diversidade cultural.

Características

Para a aplicação dessa metodologia de êxito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos uma breve síntese do que é e do que não é Eletiva:

O QUE É?	O QUE NÃO É?
Componente curricular interdisciplinar que integra teoria e prática, por meio de pesquisas, ação ativa dos estudantes e elaboração de produtos finais, através da proposição de desafios ao alcance das crianças;	Espaço de continuidade dos trabalhos já desenvolvidos em sala de aula;
Temáticas de estudo que dialogam com os resultados assumidos pela escola – resultados das avaliações internas e externas;	Ambiente individualizado de aprendizagem ou fechado em pequenos grupos;
Inovação - explora o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras dos professores;	Desenvolvimento dos conteúdos de forma descontextualizada das demais áreas de conhecimento;
Espaço de estímulo à ampliação de ideias, à experimentação e ao desenvolvimento de habilidades e competências;	Aulas com temas aleatórios, sem intencionalidade pedagógica, cuja proposta/ementa não foi validada pela gestão escolar;
Momento para atuação do professor e dos estudantes como pesquisadores;	Espaço para o docente desenvolver apenas temáticas do seu interesse, sem considerar os interesses e sonhos das crianças, dos adolescentes e dos jovens;
Espaço de práticas pedagógicas interdisciplinares e com intencionalidade pedagógica.	Metodologia de ensino sem correspondência com as necessidades acadêmicas dos estudantes.

4.5.1 A Importância da Eletiva

Nas escolas com oferta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as Eletivas são de oferta obrigatória e de livre escolha dos estudantes. Isso significa que a escola precisa garantir que todos cursem uma Eletiva, mas que cabe às crianças definirem qual proposta mais lhes atrai.

Além disso, por meio dessa característica intrínseca às Eletivas: a livre escolha pela criança do que ela tem interesse e a curiosidade em aprender, garante-se o exercício na prática da autonomia e do protagonismo, corroborando para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões – física, intelectual, cultural, social, emocional, afetiva e espiritual.

As Eletivas são fundamentais para a formação plena das crianças, pois focam no fortalecimento do Tempo da Infância, possibilitam a descoberta de novas capacidades e habilidades, fortalecem o processo de aprendizagem de maneira lúdica, criativa e dinâmica, além de contribuírem para o processo de autoconhecimento e a construção da identidade.

Nesse sentido, ao pensarmos nas disciplinas Eletivas, o pilar mais evidenciado é o "Aprender a conhecer". Para tanto, o professor precisa priorizar a metodologia da aprendizagem por meio da investigação e dos trabalhos coletivos, bem como a possibilidade de o estudante explorar outros espaços da escola e/ou do território em que a unidade escolar estiver inserida.

Por isso, destacamos a importância de o componente curricular Eletiva ser ofertado para todas as séries dos Anos Iniciais, pois esse componente busca ampliar o repertório de conhecimentos, despertar a curiosidade, possibilitar a elaboração e a execução de projetos interdisciplinares, além de colaborar diretamente para o desenvolvimento significativo do Tempo da Infância.

Desse modo, as Eletivas organizam-se em uma profunda e obrigatória articulação com a Base Nacional Comum Curricular, estimulando a criatividade por meio da exploração de temas presentes nas ciências, nas artes, nas linguagens e na cultura corporal, por meio de metodologias dinâmicas e atividades diversificadas, que promovam de maneira efetiva o envolvimento e o engajamento das crianças e dos adolescentes e jovens.

4.5.2 O Que se Pretende Alcançar?

De acordo com o Currículo do Estado do Espírito Santo, as aulas do componente Eletivas objetivam diversificar, bem como aprofundarem e/ou enriquecerem os conteúdos e temas trabalhados nos componentes da Base Nacional Comum Curricular, considerando a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico (CURRÍCULO, 2020).

Podemos identificar ainda outro objetivo da Eletiva, conforme descrito no livro "Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias" (2021, p. 329): "Possibilitar experiências educativas diversas, ampliando e diversificando as oportunidades de aprendizado e o seu repertório cultural, desenvolvendo aprendizagens essenciais a sua formação integral e à realização dos seus projetos de vida".

Além disso, a obra supracitada indica que: "[...] a realização da Eletiva visa ao compartilhamento do ato de cuidar e educar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e demais atores sociais" (PAULA; MARTINS; ANGELO, 2021, p. 335).

Nessa perspectiva, as Eletivas são propostas pelos professores a partir da escuta dos estudantes, procurando compreender genuinamente os interesses, as expectativas e os sonhos das crianças e jovens e, assim, elaborar ementas que diversifiquem, enriqueçam e aprofundem o conhecimento dos educandos. Por isso, é indispensável que as Eletivas sejam atraentes e façam sentido para os estudantes, sendo que os métodos de aprendizagem devem ser igualmente diversos, calcados na centralidade do estudante como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, criando condições para os alunos desenvolverem novas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. As Eletivas oportunizam também o exercício da autonomia por parte dos educandos, tanto no momento de escolha da Eletiva a ser cursada quanto na corresponsabilização para a construção do próprio currículo.

4.5.3 Eletiva na Prática

Estrutura geral
Para construir uma Eletiva, os professores precisam planejar e sistematizar as suas ações através da elaboração de uma ementa, onde estarão descritas detalhadamente as propostas, bem como explicitada a intencionalidade pedagógica da disciplina a ser ofertada. Por isso, é necessário seguir uma estrutura básica de ementa, que contenha obrigatoriamente:

Título: Deve ser atraente e despertar o interesse dos estudantes, provocar a sua curiosidade em torno do tema e despertar o desejo de "começar a conhecer" ou de "conhecer mais" sobre o que está sendo proposto.

Turmas: Quais as turmas envolvidas.
Componentes curriculares: Dois ou três componentes que componham o eixo interdisciplinar.

Professores: Dois e/ou mais professores, a depender da estrutura existente na escola.

Justificativa: O motivo/relevância da proposta.

Objetivo: O que pretende ser alcançado.

Conteúdos: O que será ensinado.

Metodologias: Os métodos utilizados – com metodologias ativas.

Recursos didáticos: O que será necessário para executar a Eletiva.
Proposta para a culminância: Produto final.

Avaliação: Contínua, formativa e final (baseadas nas evidências de aprendizagem).

Referências bibliográficas: Para o estudante e para o professor.

Nesse sentido, ao pensarmos nas disciplinas Eletivas, o pilar mais evidenciado é o "Aprender a conhecer". Para tanto, o professor precisa priorizar a metodologia da aprendizagem por meio da investigação e dos trabalhos coletivos, bem como a possibilidade de o estudante explorar outros espaços da escola e/ou do território em que a unidade escolar estiver inserida.

Planejamento e execução
No início de cada trimestre ou semestre letivo, os professores devem começar o seu planejamento, tendo como referência os sonhos e interesses das crianças, assim como as suas necessidades de aprendizagem e os conteúdos diagnosticados como defasagem de aprendizagem (referentes, inclusive, ao ano letivo anterior), buscando organizar os métodos a serem utilizados e os recursos necessários.

Considerando que, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a ação pedagógica dos princípios educativos tem como objetivo garantir à criança o desenvolvimento adequado do tempo de sua infância, assim, o aprender, o participar, o brincar e o cuidar – como pressupostos no processo de elaboração das Eletivas – aparecem como ações primordiais para atender às necessidades das crianças e de suas turmas. No planejamento da Eletiva, o professor pode utilizar vários recursos e elementos diversos de sua prática educativa, como música, linguagem oral e corporal, elementos culturais e de ambiente, dentre outros.

O primeiro passo para iniciar a Eletiva na escola será informar às crianças o que é uma Eletiva e, em seguida, elaborar e divulgar o processo de escolha. É necessário também pensar em estratégias de divulgação, com propostas para chamar a atenção daqueles que já desenvolveram a competência da leitura e também para os que ainda não estão nesse processo.

O **processo de escolha** pode se dar por meio da elaboração de um edital, que contará com a participação dos estudantes, garantindo um processo transparente e pré-acordado. As crianças podem criar as regras para a escolha da Eletiva, bem como definir os critérios de desempate.

A **divulgação das Eletivas** precisa ser planejada para atrair o interesse dos alunos. Ela pode ser realizada em dois momentos:

• **Cardápio das Eletivas:** Pode ser em forma de mural, com cartazes para divulgar a Eletiva. No cartaz podem conter imagens e o nome da Eletiva. Uma dica: não divulgue ainda qual professor será responsável por qual Eletiva, isso cria uma expectativa para o segundo momento.

• **Feirão das Eletivas:** Nesse momento reúna todos os alunos num espaço, para que cada professor apresente a sua Eletiva de forma bem criativa e atraente. É importante deixar claro que este é o momento de fazer com que o estudante escolha a sua Eletiva. Então, é importante uma boa propaganda, a fim de atrair muitos alunos.

Nos Anos Iniciais, as Eletivas podem ser oferecidas para turmas de acordo com a idade e os interesses dos educandos. Inicialmente, seriam disponibilizadas para as turmas do mesmo ano, quando constam na escola mais de uma turma de cada (1º anos, 2º anos etc.). Mas também é possível que a sua organização ocorra a partir de dois grupos, ou seja, crianças dos 1º e 2º anos (um grupo) e crianças dos 3º, 4º e 5º anos (outro grupo), ou ainda, crianças dos 1º, 2º e 3º anos (um grupo) e crianças dos 4º e 5º anos (outro grupo), considerando a proximidade dos níveis de maturidade e o desenvolvimento educacional dos estudantes. Isso não é uma regra, uma vez que a escola deve adotar o formato que reconhecer ser o mais adequado. No caso de a escola só ofertar uma turma a cada ano, deverá disponibilizar mais de duas eletivas por turma, para a escolha dos estudantes. As Eletivas devem ser planejadas considerando situações didáticas diversificadas, com vistas ao desenvolvimento, à interação e à consolidação das áreas do conhecimento de forma contextualizada, por isso, o seu eixo metodológico é o da orientação interdisciplinar.

Ao realizar o planejamento, os professores podem levar em consideração os interesses das crianças nas questões territoriais da escola e todas as suas especificidades, como por exemplo, as atividades econômicas, a formação étnico-racial da população local, as tradições e os costumes da região, além das questões ambientais. Tal planejamento deve ser expresso por meio de ementas, constando os elementos principais de desenvolvimento da Eletiva. Também é importante destacar que as crianças podem participar ativamente da construção do planejamento da Eletiva ao longo de sua trajetória, sugerindo alterações, caminhos, ampliações etc.

As Eletivas são executadas semanalmente, em duas aulas sequenciadas ou conforme a Organização Curricular da escola e/ou do município. Podem ser ofertadas a cada trimestre ou semestre, a partir de um "cardápio" de temas propostos pelos professores e/ou pelos estudantes.

A equipe gestora da escola precisa validar as ementas de todas as Eletivas antes do início das aulas desse componente. Nesse sentido, é essencial verificar as:

- Intencionalidade pedagógica e a relação com os conteúdos e as habilidades da BNCC;
- Proposta da Eletiva e a sua relação com os sonhos, interesses e projeto de vida dos estudantes;
- Presença da interdisciplinaridade e múltiplos saberes;
- Viabilidade quanto ao custo e aos materiais a serem utilizados;
- Relação entre teoria e prática (com vistas a um produto final).

Caso a ementa não seja validada, a equipe gestora informa aos professores envolvidos e orienta sobre a elaboração de uma nova proposta.

Para a organização semanal dos horários para as eletivas, é necessário haver o alinhamento de todas as turmas, com vistas a favorecer a troca entre as crianças e os professores.

Ao término do trimestre/semestre, a escola realiza a "Culminância das Eletivas" – momento em que os estudantes e professores apresentam o produto final, resultante dos trabalhos desenvolvidos ao longo do período. Esse evento é essencial, pois os estudantes exercerão ativamente o protagonismo, além de terem a oportunidade de compartilhar suas aprendizagens com as outras crianças.

Avaliação

As Eletivas são componentes presentes na Matriz Curricular, por isso estão sujeitas, consequentemente, aos regimentos legais, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Portanto, os mecanismos para a avaliação da aprendizagem precisam ser definidos coletivamente pela equipe escolar, conforme o desempenho e a participação dos alunos ao longo da Eletiva. Nesse sentido, a Eletiva requer que alguns critérios sejam considerados para as avaliações processual e formativa:

- A frequência deve ser registrada e contabilizada para efeito de sua frequência geral;
- Qualidade da participação nos processos de planejamento, execução e avaliação das atividades;
- Envolvimento pessoal e afinidade colaborativa com o grupo;
- Pontualidade no atendimento dos compromissos;
- Domínio do conteúdo;
- Aplicação prática da aprendizagem sobre o que se aprendeu e evidências que demonstrem o aprendizado.

Para garantir o êxito de todo esse processo, o professor precisa estar profissionalmente aberto a novas experiências e perspectivas, percebendo-se como um constante aprendiz e disposto a fazer as adequações necessárias após a aplicação do PDCA. Ademais, é indispensável que o docente esteja engajado e compreenda plenamente que todas as ações da escola precisam convergir para garantir que a criança usufrua do Tempo da Infância.

Para que o processo avaliativo ocorra de forma eficaz, é preciso ter claro o que os estudantes aprendem e como aprendem. Assim, é necessário que as aprendizagens sejam visíveis. Para atingir tal objetivo, Jay McTighe e Grant Wiggins (2019) indicam que, em

primeiro lugar, o professor deve especificar o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer. Em seguida, listar quais as evidências da aprendizagem (uma prova, sim, mas também uma produção artística, um vídeo, uma gravação, uma imagem, um texto, um experimento etc.), as quais permitirão identificar tal conhecimento e/ou habilidades nos estudantes. Assim, ao invés de se planejar primeiro qual assunto será abordado e já ir elaborando a aula, é preciso identificar "o que quero que minha turma aprenda e desenvolva ao final deste tema? Como posso atestar que atingi tais objetivos?". Depois, estruturar a aula pensando em conteúdo, recursos, espaços, metodologias e pessoas necessárias. Esse tipo de metodologia é chamada de planejamento reverso e tem como fundamentação a ideia de "começar pelo fim", ou seja, o que queremos que os alunos compreendam ao final da experiência de aprendizagem para, a partir daí, realizar todo o planejamento da ação pedagógica.

Dessa forma, o processo avaliativo inicia-se já no planejamento, já que o ponto de partida são as habilidades que serão desenvolvidas nos estudantes e como podem ser pensadas as evidências adequadas para a proposta que permitam a observação desse desenvolvimento (avaliação contínua e processual). Esse tipo de planejamento pode ser utilizado nas Eletivas ou em outras propostas pedagógicas.

Assim, a cada trimestre/semestre, o processo se repete, com os estudantes realizando novas escolhas de Eletivas, podendo algumas delas – aquelas que foram bem avaliadas e tiveram uma grande procura – serem ofertadas novamente para alunos diferentes, mediante a validação da equipe gestora.

4.6 Estudo Orientado

Componente curricular da parte diversificada do currículo da educação em tempo integral do Espírito Santo, o Estudo Orientado almeja desenvolver a autonomia nos processos de aprendizagem, o autodidatismo e o aperfeiçoamento das práticas de estudo dos estudantes.

O Estudo Orientado será o alicerce para o desenvolvimento de todas as atividades de aprendizagem dos demais componentes curriculares. Ao estimular competências e habilidades que favorecem a aprendizagem, os estudantes desenvolvem melhores ferramentas com foco nos estudos e estarão mais motivados a buscar novos desafios, compartilhar experiências, selecionar melhor as informações e fazer escolhas mais assertivas em relação à maneira de se estudar.

Para tanto, ele possibilita momentos para a melhoria da aprendizagem personalizada dos estudantes, por meio de oportunidades de acesso de diferentes formas e métodos aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Estudo Orientado promove estratégias para que o aluno desenvolva habilidades para estudar, fortalecer e aprofundar as aprendizagens. Entretanto, levando em consideração que os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais ainda irão desenvolver a autonomia necessária ao longo da sua formação, precisarão do professor em sala de aula, orientando e desenvolvendo as atividades relacionadas às estratégias de estudo.

O componente curricular Estudo Orientado possui carga horária na Organização Curricular, com aulas que deverão ser distribuídas durante a semana, sempre levando em consideração a importância de distribuir as aulas da parte diversificada por toda a semana, evitando concentrá-las apenas no turno matutino ou no vespertino. Essas aulas podem ser ministradas por outro professor da escola, não necessariamente pelo professor-regente. Ao fazer a escolha por outro profissional, a gestão escolar reforça a ideia de que todos os profissionais da escola são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Infográfico: O que é e o que não é o Estudo Orientado?

O QUE É EO
Suporte didático para a compreensão dos conteúdos e para a progressão dos estudos das crianças.
Momento em que aprender a estudar deve ser o centro da prática de ensino do professor orientador de estudo.
Criação de hábitos de estudo de forma independente e criativa por parte das crianças.
Oportunidade de acompanhamento sistemático por parte do professor sobre o processo de aprendizagem das crianças.
Condição para que as crianças estabeleçam relações entre o conhecimento e a sua aplicação na vida cotidiana.
Oportunidade para que o professor verifique a eficácia do seu próprio trabalho na condução do ensino e na articulação de sua prática com as demandas das crianças.
Metodologia que deve favorecer o desenvolvimento da autoconfiança das crianças, diante da sua capacidade de aprender a conhecer.
Momento de brincar com intencionalidade pedagógica.

O QUE NÃO É EO
Não é um momento em que estudar se resume a fazer tarefas, ler ou copiar.
Não é permitir que as crianças se mantenham “soltas” nas atividades de estudo.
Não é um momento para o professor dar continuidade ao conteúdo visto em suas aulas.
Não é orientar as crianças sem se basear num plano de estudo ou de atividades da turma.
Não é permitir que as crianças brinquem sem uma intencionalidade pedagógica.
Não é tempo para a realização de outras atividades, que não sejam apoiar o estudo das crianças.
Não é propor atividades pedagógicas descoladas dos resultados pactuados pela escola em seu Plano de Ação.
Não é aula de reforço dos componentes curriculares.

Fonte: Adaptado de ICE, 2019, p. 46

	REFORÇO	ESTUDO ORIENTADO
O que é	Aulas para aprender sobre um objeto de conhecimento que ainda não está consolidado.	Aulas para desenvolver a autonomia nos estudos.
Foco	Aprender sobre um objeto de conhecimento/habilidade específicos.	Aprender a conhecer.
Professor	Ensina um objeto de conhecimento que o estudante ainda não sabe em relação a um determinado assunto.	Ensina técnicas de estudo, orienta e acompanha atividades para desenvolver a autonomia nos estudos.
Estudante	Aprende o objeto de conhecimento ou desenvolve as habilidades necessárias a um determinado componente curricular.	Aprende a utilizar técnicas de estudos, organizar e planejar os seus estudos, além de autogerir os seus conhecimentos e habilidades.

4.6.1 A Importância do Estudo Orientado

A rotina escolar, as técnicas de estudos e a participação das crianças são a base do trabalho pedagógico no Estudo Orientado (EO) no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A maioria dos estudantes apresenta dificuldades em estabelecer prioridades ao estudar, em organizar-se para a execução das atividades, bem como na revisão dos conteúdos abordados em sala de aula. Sendo assim, a oferta do Estudo Orientado objetiva "ensinar o estudante a estudar" (SEDU, 2020, p. 1), proporcionando-lhe apoio e orientação em seus estudos diários, por meio de técnicas que o auxiliarão no seu processo de aprendizagem, tornando-se, com o tempo, um exercício de protagonismo.

Segundo o professor Antônio Carlos Pinheiro (2021, p. 4): "A rotina organiza o tempo-espaço escolar, regulando a própria vida da escola". Dessa maneira, nas aulas de EO, o estudante entende a organização da escola de tempo integral e a sua proposta pedagógica. Além disso, esse componente curricular tem como foco a organização pessoal, o planejamento dos estudos e o aprender a estudar com autonomia.

4.6.2 O Que se Pretende Alcançar?

As aulas de Estudo Orientado oportunizam excelentes momentos para que as crianças desenvolvam diversas habilidades. De acordo com o livro "Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias" (2021), o EO "busca oferecer tempo e espaço para o uso de estratégias de aprendizagem, por meio dos quais os estudantes têm a oportunidade de desenvolver o autodidatismo, a autonomia intelectual e a capacidade de aprender a aprender" (PAULA; MARTINS; ANGELO, 2021, p. 298).

Além disso, o componente EO possibilita ao estudante:

- Estabelecer rotinas e uma agenda de estudos;
- Organizar-se e escolher técnicas mais adequadas para cada tipo de estudo;
- Buscar soluções pertinentes para os seus problemas e dúvidas;
- Compartilhar suas descobertas de maneira clara e criativa, desenvolvendo, assim, a sua autonomia;
- Identificar habilidades mais desenvolvidas e para as quais precisa dedicar-se com mais intensidade;
- Desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de autoavaliação e autorregulação.

Vale ressaltar que, ao escolher as atividades para o desenvolvimento das aulas de EO, o professor deve levar em consideração os objetivos que se pretende alcançar, o tempo da infância e o ano em que o estudante está matriculado. Assim, quanto mais novos forem os estudantes, mais deve se investir em atividades lúdicas e, à medida que as crianças desenvolvem uma maior maturação, também crescerá gradativamente a complexidade de atividades.

4.6.3 Estudo Orientado na Prática

O componente curricular EO é ofertado semanalmente e articula-se com os componentes da BNCC, com o intuito de desenvolver habilidades de estudo, bem como estudantes autônomos, no processo de "aprender a conhecer", entendendo os caminhos, modos e formas de estudar e aprender. Para isso, a gestão pedagógica (pedagogo e/ou coordenador pedagógico) trabalha conjuntamente, a fim de identificar as necessidades dos estudantes por meio do monitoramento contínuo do fluxo da aprendizagem, assim como monitorar os indicadores relacionados (defasagem de conteúdos e habilidades, frequência, notas, participação das famílias

e outros). As aulas podem ocorrer dentro e fora das salas de aulas (biblioteca, laboratórios, pátios e outros), desde que asseguradas as condições adequadas para a sua realização e as circunstâncias de agendamento dos espaços.

• Planejamento
Para trabalhar as competências e habilidades necessárias aos estudantes, o professor pode, por exemplo, utilizar a linguagem própria e específica da infância, que é o brincar, em especial, entre o 1º e o 5º ano. Na pesquisa "Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista" realizada pela professora Norma Lucia Neris de Queiroz e colaboradoras (2006, p. 71): "A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica". Assim, ao participar da construção, do planejamento, da organização e da execução de atividades lúdicas, as crianças aprendem a se organizar e, ao mesmo tempo, exercem o seu protagonismo. Essas atividades precisam respeitar os estágios de desenvolvimento infantil, sem antecipar processos complexos e conceitos abstratos, os quais precisam de tempo para que os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais tenham condições cognitivas de compreender.

Nesse sentido, a professora Jucirema Quinteiro (2019, p. 731) defende que: "Participar, brincar e aprender são direitos e processos indissociáveis, que devem estar presentes na escola, se entendermos a educação como um processo de humanização e socialização da criança".

Os professores de EO são mediadores do conhecimento em relação às estratégias de estudo e auxiliam os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Esses professores não ministram aulas de objetos do conhecimento específicos da BNCC. No entanto, o professor de EO deve estar ciente das necessidades de aprendizagem (da turma como um todo e de cada estudante individualmente) em relação a todas as áreas do conhecimento.

• Exemplo do fluxo de funcionamento do Estudo Orientado:
1º) Os professores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) registram em sala a necessidade de aprendizagem de determinados estudantes. Uma avaliação diagnóstica e/ou formativa pode auxiliar nessa ação. A depender da maturidade da turma, o próprio estudante pode relatar a sua dificuldade;

2º) Os professores da BNCC informam ao professor de Estudo Orientado as defasagens de aprendizagem, as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento não assimilados (isso pode ocorrer através de um instrumento de monitoramento que consolide esses dados; por exemplo, cada escola poderá criar planilhas, nas quais será registrado o aprendizado quinzenal dos estudantes em cada componente);

3º) O professor de EO, com o apoio do pedagogo, planeja a(s) aula(s) a partir das defasagens identificadas por grupos de estudantes. Exemplo: o professor de EO pode preparar, juntamente com os estudantes, um jogo da memória a partir da leitura deleite, realizada na aula de Aprofundamento em Leitura e Escrita ou de Língua Portuguesa. Pode ainda sugerir jogos matemáticos que tenham relação com o conteúdo trabalhado, explicar aos estudantes o que é e como fazer um esquema simples, entre tantas outras possibilidades.

4º) No decorrer do bimestre/trimestre, o pedagogo deve extrair do Sistema de Notas Municipal e/ou de outras fontes os indicadores de aprendizagem dos estudantes das turmas sob sua responsabilidade, compilá-los e sistematizá-los. De posse desses indicadores, o pedagogo, juntamente com os Professores Coordenadores de Área (PCA) – quando houver – e os professores de EO, em reunião específica para esse fim, devem analisá-los, estabelecendo novas estratégias de ação, de acordo com as necessidades de cada área (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso);

5º) De posse das notas dos estudantes da turma e/ou de observações subjetivas realizadas pelos professores da BNCC, o professor de EO deve incentivá-los a estudarem, fortalecerem e aprofundarem as aprendizagens, mantendo um diálogo respeitoso, exercendo a Pedagogia da Presença e incentivando o autodidatismo dos estudantes.

Definidas as competências gerais e as habilidades elencadas na BNCC em cada componente curricular, os objetos de conhecimento poderão ser aos poucos consolidados nas atividades e estratégias de estudo planejadas para serem empregadas no EO. Por exemplo, no 1º ano: introdução – atividades que ajudem na memorização do alfabeto; no 2º ano: aprofundamento – atividades que auxiliem na memorização e contação de histórias pelos próprios estudantes, como forma de estudo; e no 3º ano: consolidação – escrita de histórias recontadas com as palavras do estudante, como estratégia de consolidar o que foi lido em grupo ou de maneira individual.

O professor responsável pode utilizar estratégias que estimulem a curiosidade e a criatividade das crianças, como a atividade "História das coisas", proposta pela professora Mayara Gomes (2020), que tem como foco o raciocínio lógico, a observação atenta, o autoquestionamento e a expressão oral. Contempla, ainda, os pressupostos gerais para o ensino de Ciências da BNCC: observar o mundo a sua volta e fazer perguntas; analisar demandas; delinear problemas e planejar investigações; propor hipóteses.

História das coisas

"Ideal para: os 1° e 3º anos do Ensino Fundamental. Habilidades foco: raciocínio lógico, observação atenta, autoquestionamento.

BNCC - pressupostos gerais para o ensino de Ciências: observar o mundo a sua volta e fazer perguntas; analisar demandas; delinear problemas e planejar investigações; propor hipóteses.

O que é? Estratégia que visa a aprimorar a expressão oral e as habilidades metacognitivas dos estudantes, fazendo-os vivenciar tarefas que exijam a explicitação de inferências e suas respectivas evidências.

Qual o propósito? "Ajudar os alunos a praticarem o uso de inferências a partir da análise de objetos cotidianos, buscando evidências para apoiar as suas hipóteses" (GOMES, 2020, p. 72-77).

Nessa atividade, a professora apresenta um objeto, uma imagem ou uma situação e pede aos alunos para levantarem hipóteses sobre o que foi apresentado. Essas ideias são anotadas. Após esse momento, faz-se uma experimentação e uma análise sobre se as hipóteses levantadas coincidem com as descobertas.

Estratégias como essas, citadas anteriormente, fortalecem e incentivam a comunicação realizada através da oralidade (ou da língua de sinais, em se tratando de crianças surdas), visto que as crianças do 1º e 2º anos estão em fase de alfabetização. Essa troca de saberes e interação entre indivíduos possibilitará o desenvolvimento das emoções, a mobilização de diversas habilidades, além da posterior aquisição da escrita. Para a professora Patrícia Gomes Celestino (2019, p. 1), a linguagem é uma ferramenta que possibilita o pensamento: "[...] E é por meio da linguagem, seja internalizada ou não, que a criança consegue organizar seus pensamentos, sendo possível seguir uma cronologia e obtendo uma organização de pensamento claro e encadeado".

No artigo "O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças", a professora Márcia Tereza Fonseca Almeida (2012 enfatiza que:

Compreender o brincar como uma das principais linguagens da infância nos faz perceber que tal atividade é indispensável para o desenvolvimento humano, tendo em vista que para a criança que brinca, o brincar é carregado de significados que extrapolam muitas vezes a nossa compreensão adultocêntrica, que tende a querer explicar as situações e os acontecimentos do cotidiano do nosso jeito. Na brincadeira, a criança se sente livre para expressar seus sentimentos e analisar os fatos do cotidiano sob sua ótica infantil. (ALMEIDA, 2012, p. 4)

QUADRO 1 - Sugestão de atividades para as aulas de Estudo Orientado para as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

TRIMESTRE	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1º Trim. (Organização)	Agenda quebra-cabeça	Agenda colorida	Agenda comentada
2º Trim. (Técnicas)	Palavras-chaves	Aprender a conhecer.	Esquema simples
3º Trim. (Estratégias)	Cartões de estudos	Tabuleiro de estudos	Mapas mentais

Veja sugestões no item "Material complementar para consulta"

Obs.: 1º Trim: ideias para organização/planejamento dos estudos – para organizar o que será estudado, os trabalhos, as atividades; 2º Trim: ideias para aprender técnicas de estudos – para usar no momento do estudo; 3º Trim; ideias para se pensar em estratégias de estudo – para rever o que estudou. Os professores podem inserir outras atividades, alinhadas com os objetivos do EO, que irão colaborar com o domínio progressivo das técnicas de estudo.

Nos 4º e 5º anos, o professor poderá aplicar até duas estratégias por trimestre, a depender do desenvolvimento da turma. O professor responsável poderá utilizar atividades que estimulem os estudantes a identificarem os objetos de conhecimento/habilidades mais desenvolvidos e os objetos de conhecimento/habilidades para os quais precisa dedicar-se com mais intensidade. Por exemplo: a atividade "KWHL", proposta pela professora Mayara Gomes (2020, p. 26-30), é uma adaptação da tabela KWL (Ogle, 1986), na qual o estudante irá refletir sobre o que sabe (Know), o que quer saber (What), como deve fazer isso (How) e, ao final do processo, o que aprendeu (Learning). Essa atividade tem foco na leitura, na expressão de ideias em forma oral e escrita, no respeito às ideias contrárias e na iniciação à pesquisa. E contempla os pressupostos gerais para o ensino de Ciências da BNCC: selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos. Assim, o professor colabora com a autogestão e a autorregulação do estudante para que ele comece a entender a necessidade de estabelecer rotinas e uma agenda de estudos.

QUADRO 2 – Sugestão de atividades para as aulas de Estudo Orientado para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

TRIMESTRE	4º ANO	5º ANO
1º Trim. (Organização)	• Agenda planejada • Sublinhado, marcações • Resumo • Figuras e conceitos (jogo da memória)	• Agenda multiplanejada • Tópicos • Mnemônica • Gravar estudos em áudio
2º Trim. (Técnicas)	• Agenda para aprendizagem • Anotações e manuseio de dicionários • Palavras-chaves • Autoexplicação	• Agenda para avaliações • Paráfrases • Mapas mentais • Explicação para outros (monitoria)
3º Trim. (Estratégias)	• Planejamento para estudos • Fichamento • Tabela resumo • Estudar em grupo/ grupos interativos	• Planejamento geral • Questionamento de texto • Resumo comentado • Avaliação em pares (critérios)

Veja sugestões no item "Material complementar para consulta"

Obs.: cada trimestre pode trazer duas técnicas de estudos, mas sem deixar de lado o momento de organização de estudos nem as estratégias de estudos.

A partir das técnicas aprendidas na aula de EO, os professores da Base Nacional Comum Curricular poderão alinhar com os demais professores que solicitem atividades nos formatos aprendidos pelos estudantes. Por exemplo, o professor de EO pode sinalizar no momento de planejamento coletivo que a turma do 4º ano A entendeu e consegue fazer sublinhado e marcações em textos, ou que a turma do 5º ano B entendeu e consegue elaborar mapas mentais. Assim, os demais professores de Língua Portuguesa, História, Educação Física, Ciências etc. poderão solicitar, durante as suas aulas nos seus componentes curriculares, que essa técnica de estudo seja realizada. Até que, com o domínio progressivo das técnicas de estudo, o estudante possa escolher qual delas irá utilizar.

• Avaliação

As aulas de Estudo Orientado serão avaliadas de forma processual e formativa, considerando a participação, o envolvimento e as produções dos estudantes. A avaliação não objetiva inferir resultados quantitativos e somativos. Do ponto de vista formal, os estudantes são avaliados por meio de conceitos "Cursado" ou "Não Cursado", além da frequência. Sugere-se que os estudantes possam contribuir para o seu processo avaliativo, refletindo sobre a sua participação (autoavaliação, avaliação em grupo, entre outros). O desenvolvimento dos estudantes nessas aulas deve ser monitorado semanalmente ou quinzenalmente, nas reuniões de planejamento dos professores regentes e dos professores de área, juntamente com o pedagogo e/ou coordenador pedagógico.

A avaliação e o acompanhamento da aprendizagem devem estar relacionados ao objetivo e ao desenvolvimento de cada aula, respeitando os estágios do desenvolvimento infantil e verificando o domínio progressivo das técnicas de estudo a cada ano. Para tal, é importante ter claro o que se espera que os estudantes aprendam e desenvolvam. É interessante compartilhar com eles tais objetivos, isso possibilitará que as devolutivas sejam mais assertivas, para ques possam compreender e avançar. Para observar se os objetivos para o EO foram alcançados, é recomendado que se identifique se os estudantes conseguiram:

• Organizar/planejar seus estudos de maneira equilibrada;

• Conhecer técnicas variadas de estudos e usá-las de modo adequado para cada situação;

• Identificar modos e estratégias diferentes e pessoais de estudo.

4.7 Projetos Integradores

O Projeto Integrador é um componente curricular da parte diversificada do currículo da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo pensado para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Sua proposta pedagógica objetiva desenvolver a participação ativa e qualificada dos estudantes na construção coletiva de projetos interdisciplinares, que resultem na entrega de produto (s) pedagógico (s) à comunidade escolar.

Para tanto, adota como estratégia a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), para qualificar e tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem, bem como reforçar a interdisciplinaridade, a cooperação e o pensamento científico entre estudantes e professores. Mas, como podemos definir a ABP? Ela é: "[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação, estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados" (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p.18).

A articulação desse aparato metodológico, na concepção do componente Projetos Integradores, procura orientar, estruturar e qualificar a realização dos tradicionais projetos e "trabalhos" escolares. Isso significa que tais atividades pedagógicas precisam ser planejadas a partir de problemas significativos para os estudantes, que, por sua vez, orientam-se para a entrega de produto (s) pedagógicos que impactam não só a sua formação individual, mas a comunidade escolar em geral.

4.7.1 A Importância do Projeto Integrador

O mundo contemporâneo tem sido caracterizado por transformações econômicas, políticas e sociais intensas, que deslocam os papeis sociais, as expectativas individuais e os horizontes coletivos dos sujeitos históricos (BECK, 2010; BAUMAN, 2001; GIDDENS, 1991). O ambiente escolar, por sua vez, não deixou de ressoar muitas dessas questões, pressionado a repensar práticas, rotinas e ações pedagógicas. Uma das respostas a esse processo foi a valorização de métodos ativos de ensino, calcados na criatividade, na curiosidade e na inquietação dos estudantes. Essa opção busca reforçar a centralidade dos estudantes como protagonistas e corresponsáveis por contribuírem para a solução de tais impasses.

Em consonância com o quadro apresentado, a oferta do componente Projetos Integradores para os anos iniciais do Ensino Fundamental busca dispor de tempo qualificado para que os educadores atuem como mediadores na construção de projetos coletivos, orientados para a solução de problemas reais e significativos para os estudantes (DEWEY, 1971). Para que isso ocorra de forma adequada ao estágio de desenvolvimento acadêmico dos alunos, é importante que o docente planeje o projeto com cuidado e atenção a alguns aspectos, tais quais: o grau de autonomia dos estudantes, os temas e problemas propostos, os produtos pedagógicos a serem desenvolvidos, entre outros aspectos.

A oferta desse componente fundamenta-se também nos princípios e concepções que orientam a educação em tempo integral do Espírito Santo. Como componente curricular da parte diversificada do currículo, os Projetos Integradores buscam desenvolver competências socioemocionais, valores e atitudes que, muitas vezes, são negligenciados em uma educação de tempo reduzido, focada exclusivamente na transmissão-verificação de conteúdos curriculares restritos à dimensão cognitiva do conhecimento. Promover projetos temáticos interdisciplinares, planejados por professores e alunos, direcionados a gerarem produtos pedagógicos (textos, apresentações, objetos, entre outros), que se conectem com a realidade dos alunos, é uma forma de realizar uma ação educativa integral. Os projetos, assim, podem ser utilizados para fortalecer o protagonismo/participação, a educação interdimensional/brincar, a pedagogia da presença/cuidar e os quatro pilares da educação/aprender.

4.7.2 O Que se Pretende Alcançar?

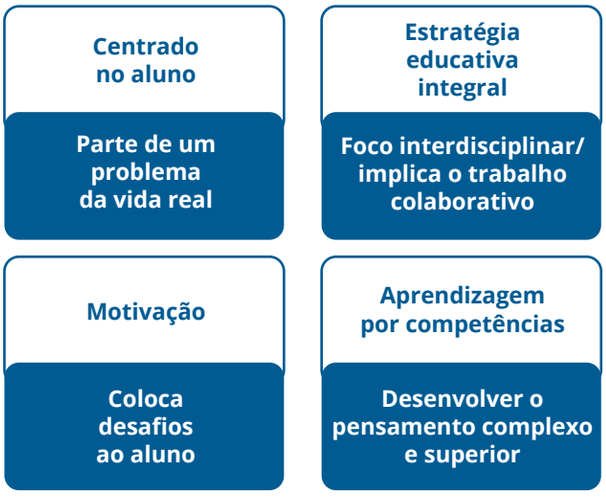
Um dos principais objetivos do componente é garantir um processo de aprendizagem ativa e significativa para os estudantes. Para tanto, um primeiro passo é (re) configurar a relação entre professores e estudantes. O professor deve atuar como mediador da aprendizagem, garantindo a organização, a execução e a resolução do projeto. O estudante, por sua vez, é convidado a ser protagonista desse processo, participando ativamente de todas as fases do projeto.

Relevante também é a oportunidade que os Projetos Integradores oferecem aos estudantes de refletirem sobre temas e questões socialmente importantes, por meio de método pedagógico que potencializa a investigação científica, a argumentação baseada em evidências, além da cooperação e do diálogo entre estudantes e professores.

Os Projetos Integradores constituem-se, igualmente, como espaço-tempo privilegiado para transpor os limites dos componentes curriculares, promovendo a interdisciplinaridade como parte da ação educativa integral da escola. As perguntas geradoras, oriundas

da escuta ativa dos estudantes, constituem-se em possibilidade de trabalhar com propostas e temas que sejam contemporâneos e significativos para os estudantes. Além disso, a oferta desse componente na grade curricular da Educação em Tempo Integral do Espírito Santo oportuniza que as ações pedagógicas coletivas da escola tenham ao seu dispor um tempo qualificado para o planejamento, a execução e a avaliação.

Sugestão de esquema que sintetiza a relevância e os objetivos da ABP



Fonte da imagem: https://informaticanaeducacaoprojetodeaprendizagemrobinson.fandom.com/pt-br/wiki/Aprendizagem_por_projetos.

4.7.3 Projeto Integrador na Prática

A organização, o planejamento e a execução do componente Projeto Integrador foram estruturados para seguir os pressupostos teóricos e metodológicos da Aprendizagem Baseada em Projetos. Para tanto, foram utilizadas principalmente duas referências teóricas: a do educador William N. Blender (2014) e a proposta da ABP, desenvolvida pelo Buck Institute for Education (2008). A seguir, será abordado o passo a passo de como desenvolver os projetos no componente curricular.

A definição do tema do projeto pode ser feita pelo educador, pelos estudantes ou por ambos. O tema escolhido precisa contemplar determinados conteúdos curriculares (habilidades, competências e conhecimentos específicos). Essa definição também pode partir de uma problemática que ganhou visibilidade pública e despertou o interesse dos estudantes. Seja qual for o caminho adotado para a escolha do tema, é importante que este seja relevante – do ponto de vista social e acadêmico – e que dialogue com as necessidades pedagógicas dos estudantes. Uma sugestão é conferir a lista com os 19 temas integradores do Currículo do Espírito Santo.

QUADRO 1 – Temas integradores do Currículo do Espírito Santo

TI01: Direito da criança e do Adolescente
TI02: Educação para o Trânsito
TI03: Educação Ambiental
TI04: Educação Alimentar e Nutricional
TI05: Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso
TI06: Educação em Direitos Humanos
TI07: Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura
TI08: Saúde
TI09: Vida familiar e Social
TI10: Educação para o Consumo Consciente
TI11: Educação Financeira e Fiscal
TI12: Trabalho, Ciência e Tecnologia
TI13: Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica
TI14: Trabalho e Relações de Poder
TI15: Ética e Cidadania
TI16: Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade
TI17: Povos e Comunidades Tradicionais
TI18: Educação Patrimonial
TI19: Diálogo intercultural e inter-religioso

Fonte: Currículo ES, 2020.

A formulação das perguntas geradoras deve, idealmente, ser feita pelos estudantes, pois estas são a força propulsora de um projeto, e o seu processo de elaboração possibilita aos alunos fazerem uma exploração preliminar do tema e clarificarem os seus conhecimentos prévios e interesses, bem como elaborarem hipóteses, identificando as ações e etapas necessárias para responder às perguntas. Por isso, mesmo que a estrutura do projeto tenha sido pensada a partir de uma questão central previamente estabelecida, é importante proporcionar um momento para que os estudantes formulem perguntas adicionais.

As atividades que possibilitarão aos estudantes responderem às perguntas geradoras devem ser pensadas a partir da elaboração de um planejamento, o qual deve contar com a participação deles. Assim, algumas atividades podem ser propostas pelo educador, porém, é fundamental que seja reservado um momento para que os estudantes participem do planejamento, indicando como pretendem responder às perguntas geradoras e qual será o produto final do projeto – caso este ainda não tenha sido definido. É necessário ainda que o planejamento fique visível aos estudantes. Para as crianças em fase de alfabetização, esse pode conter imagens e palavras-chaves.

A formação dos grupos de trabalho pode ser feita em consonância com a definição das perguntas geradoras, de modo que os integrantes do grupo estejam vinculados a elas. Caso o educador opte por trabalhar diferentes temas em uma mesma turma, os grupos serão formados de acordo com a afinidade aos temas. Mas, se a opção for por desenvolver um projeto em que o grupo-classe aborde um mesmo tema (o que é mais comum), é possível formar grupos aleatoriamente, os quais irão formular as suas perguntas geradoras, desenvolver o seu próprio projeto ou solicitar que cada grupo compartilhe as suas perguntas e a turma eleja aquelas que orientarão o projeto. Se esta for a opção do educador, os estudantes deverão indicar aquelas perguntas pelas quais mais se interessam e, a partir daí, serem formados os grupos de trabalho do projeto.

A investigação das respostas às perguntas geradoras pode ser feita por meio de diversos tipos de atividades, que podem se apoiar em diferentes materiais (livros, vídeos, reportagens, artigos científicos etc.) e recorrerem a diferentes procedimentos (pesquisas, entrevistas, experimentos, jogos, debates etc.). Juntas, essas atividades permitirão aos estudantes trabalharem com diferentes linguagens, bem como mobilizarem e construírem conhecimentos e habilidades que se articulem ao redor das perguntas e hipóteses que organizam o projeto. Para o estudante em processo de letramento, a investigação pode envolver imagens, contação de histórias e outros recursos adequados a esse público. Ao longo do processo de investigação e pesquisa é importante haver momentos para o compartilhamento e a reflexão das descobertas feitas. Momentos em que os grupos apresentam o resultado parcial de sua investigação e podem replanejar algumas ações, caso seja necessário.

O processo de elaboração e apresentação do produto costuma acontecer paralelamente à etapa anterior e exige um trabalho de organização do conhecimento, em que é necessário sistematizar os aprendizados, selecionar os conhecimentos mais significativos (conceitos, procedimentos, atitudes e valores), relacioná-los, bem como produzir uma síntese coerente e capaz de responder às perguntas geradoras com clareza. Além disso, nessa etapa, os alunos devem se ocupar da reflexão acerca de como o produto final será apresentado aos colegas, ao educador ou à comunidade escolar. O produto pode ser uma infinidade de artefatos produzidos pelos estudantes.

QUADRO 2 – Exemplos de produtos

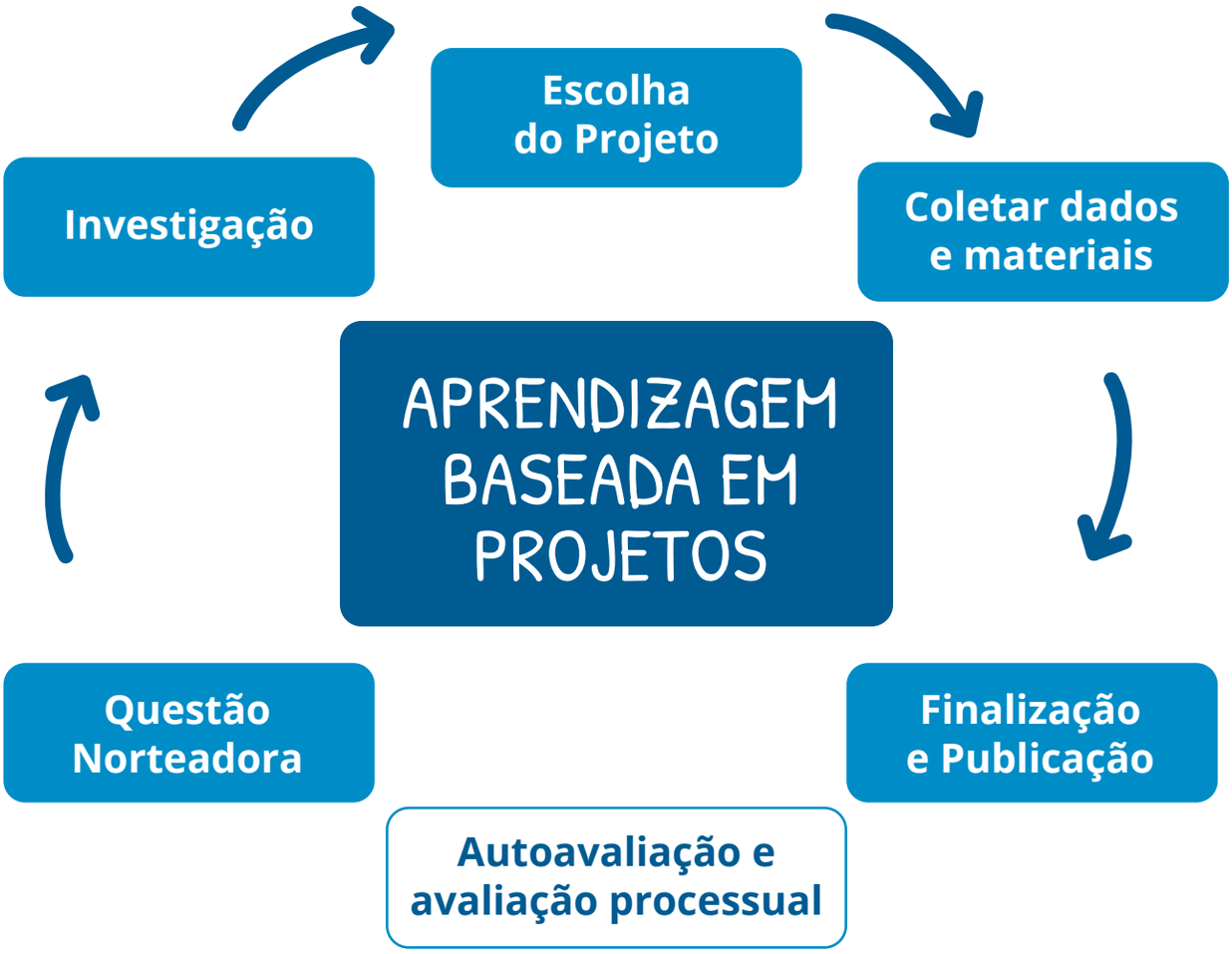
- Feiras científicas, culturais, astísticas, literárias
- Experiência cientifica-observacional
- Apresentação artística e cultural (teatro, musicais, danças)
- Exposições, saraus e mostras
- Páginas na rede, perfil em rede social ou podcast
- Hortas e composteiras
- E-books, jornais, diários, blogs
- Criação de documentos, estatutos e legislações
- Maquetes, protótipos e fantoches
- Equipamentos
- Apresentações e seminários
- Desenhos e pinturas
- Peças publicitárias
- Rodas de conversa
- Planilhas e tabelas
- Levantamentos estatísticos
- Curta Metragem e documentários
- Batalhas de Rimas e Slams
- Campeonatos esportivos

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral

O processo avaliativo do componente é formativo. O docente pode empregar relatórios, rubricas, registros e portfólios, entre outros métodos, para realizar as suas considerações e retorná-las aos estudantes. Por sua vez, os alunos devem ser estimulados a fazerem os mesmos registros para realizarem avaliações do seu trabalho coletivo e também individual (autoavaliação). Essa autoavaliação pode ser feita antes da apresentação final, para que esta contemple as reflexões que dela resultaram. Já a avaliação feita pelo educador pode ser realizada após as apresentações finais e contemplar diferentes parâmetros e expectativas de aprendizagem. O educador pode adotar como objeto de avaliação, por exemplo, os registros dos alunos ao longo das etapas do projeto, o produto final e a apresentação, devendo se atentar para a capacidade dos alunos de responderem às perguntas geradoras de forma clara, consistente e fundamentada.

Por fim, aos educadores que atuam na oferta dos anos iniciais, com destaque para aqueles que se dedicam à alfabetização, recomendamos que partam do diagnóstico das defasagens e dos conhecimentos consolidados para planejarem os seus projetos. Além disso, o alinhamento com o professor regente (caso não seja o mesmo) é fundamental para garantir que os Projetos Integradores se concentrem em habilidades, competências e objetos de conhecimento que garantam a alfabetização na idade certa, assim como permitam o trabalho intencional com as competências socioemocionais das crianças. O professor acaba tendo um papel mais ativo nessa etapa, atuando para fortalecer gradativamente a autonomia dos estudantes.

Sugestão de esquema para visualização das etapas



4.8 Aprofundamento em Leitura e Escrita

Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. - Rubem Alves

A partir de agora será apresentado o Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE). Um novo componente curricular do modelo pedagógico da educação em tempo integral para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Espírito Santo. O ALE foi constituído para ser um auxílio ao processo de alfabetização dos anos iniciais, por meio da diversificação e do aprofundamento das práticas de leitura e escrita.

Visa também a fortalecer a formação integral das crianças nessa etapa da Educação Básica, contribuindo, assim, para a realização plena do Currículo do Espírito Santo, tendo como pressuposto a importância das competências de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de aprendizagens em todas as áreas. Com a mediação dos professores, as práticas de leitura e de escrita precisam ser vistas no ALE como objetos de estudo, para o quais se direcionam os esforços de aprendizagens dos educandos na posição de sujeitos que conhecem e praticam a linguagem.

O Currículo do Espírito Santo do componente de Língua Portuguesa abarca diversos aspectos do ensino da língua para as crianças, considerando as transições e peculiaridades de cada faixa etária, bem como estabelecendo que as práticas de leitura e escrita do estudante, em sua vida social, devem estar ancoradas em uma concepção de alfabetização a partir da perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Tal proposta concebe a linguagem na sua dialogicidade e interatividade, como meio de os indivíduos conviverem, atendendo às necessidades e demandas de uma prática social saudável. (ESPÍRITO SANTO, 2020),

Além disso, a leitura e a escrita – a partir da concepção enunciativa-discursiva – apresentam outros componentes importantes, tais como multidimensionalidade da linguagem, como fenômeno social complexo, trazendo em si variadas intencionalidades; valorização de todas as expressões linguísticas de forma democrática, na sua oralidade, nas diferenças regionais; dentre outras variações próprias das subjetividades.

Segundo Lev Semenovich Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do educando se dá por meio da interação social, ou seja, da sua relação com outros indivíduos e com o meio. Dessa forma, o educando traz consigo conhecimentos advindos dessas experiências anteriores, as quais devem ser levadas em consideração no processo de alfabetização.

Esse autor e também o linguista russo Mikhail Bakhtin (1988; 2011) produziram uma concepção sócio-histórica e cultural da linguagem, a qual ancora a perspectiva enunciativa-discursiva da alfabetização, estabelecida como postulado da BNCC e do Currículo do Espírito Santo (TOLDO; MARTINS; 2020).

Tal quadro teórico considera a "atividade mental" da criança não apenas sob o ponto de vista cognitivo, mas também no seu aspecto discursivo. Com isso, a linguagem ou palavra, seja na sua forma oral ou escrita, deve ser vivenciada no contexto de uma relação social e de prática dialógica, como meio de interação, modo de regulação das ações e objeto de conhecimento (SMOLKA, 2014).

Tendo em vista essa base de sustentação para a alfabetização, o ensino inicial da língua e da escrita, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ganha renovação. Ao invés de um trabalho educativo apenas direcionado à aprendizagem do sistema alfabético ou das dinâmicas em torno da dicotomia discurso oral/escrito, arvora-se o uso da escrita como meio de interação, com sentidos compreendidos mutuamente e como diálogo intencional, no qual os leitores possuem uma autonomia própria na compreensão (ESPÍRITO SANTO, 2020).

4.8.1 A Importância do ALE

A língua materna na BNCC, no Currículo do Espírito Santo e como um índice central de avaliação da aprendizagem – promovida pelo sistema educacional brasileiro – aponta para a importância estratégica de um componente como o ALE. Este novo componente curricular visa a apoiar a perspectiva enunciativa-discursiva no ensino da leitura e da escrita a partir do modelo pedagógico da educação em tempo integral. Isso se justifica plenamente, dado que o acesso a um ensino efetivo e eficaz, que incentive a leitura e a escrita, é visto, na perspectiva da educação integral, como um direito da criança, já que é um dos aspectos mais importantes dessa formação plena. Este deve ser usufruído em todas as suas dimensões e possibilidades (ÁVILA, 2012, p.258).

Além disso, pretende aprofundar, enriquecer e diversificar a prática da leitura e da escrita junto à Área de Linguagens, bem como nas demais áreas previstas no Currículo do Espírito Santo, que teve como premissa ser elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que as formulações e reflexões sobre o processo de alfabetização sejam muito mais amplas,

a proposta do ALE ampara-se em alguns aspectos conceituais, que os teóricos da educação integral atribuem ao ensino dessas práticas: “Alargar horizontes, ampliar espaços” (ÁVILA, 2012, p. 259). Deste modo, conjuga o valor que a leitura e a escrita possuem junto “às ciências socio-históricas, às ciências da natureza e ao mundo das artes, do lazer, dos esportes, da leitura e da escrita nas suas múltiplas manifestações” (ÁVILA, 2012, p. 261; AYRTON SENNA, 2022).

Portanto, o ALE se insere em um propósito mais amplo da educação integral, com foco direcionado ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Delia Lerner (2002), o grande desafio do processo de desenvolvimento das práticas da leitura e da escrita é atender ao direito de aprendizagem com a equidade de todos os estudantes. Ao fortalecer as iniciativas contra a desigualdade existente na sociedade em relação à “cultura do escrito” (LERNER, 2002, p. 17), o ALE contribui com a democratização de tais competências, que durante grande parte da história ficaram restritas à uma pequena parcela da população, evidenciando o caráter elitizado do acesso à herança cultural da leitura e da escrita. (LERNER, 2002, p. 17). O ALE é um instrumento que se articula com os processos de alfabetização/letramento, alinhados com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. E, imerso no modelo da educação em tempo integral, opera também para solucionar os problemas pedagógicos relacionados ao fracasso escolar, bem como para promover a excelência formativa das crianças (SOARES, 2004; GERALDI, 2014; GOULART, 2014).

4.8.2 O Que se Pretende Alcançar?

• Desenvolver o uso social da Língua Portuguesa de forma reflexiva, dialógica e articulada aos campos da aprendizagem e das práticas sociais concretas do cotidiano;

• Promover práticas literárias que contribuam para o desenvolvimento da cultura leitora;

• Estudar as práticas de leitura e de escrita como instrumentos de compreensão e busca por soluções presentes em todas as áreas do conhecimento;

• Ampliar os conhecimentos de leitura, fruição e produção de textos diversos, representativos das diversidades cultural e linguística;

• Promover ações, sequências didáticas e projetos, integrando as práticas de leitura e escrita aos demais componentes da BNCC por meio de temas integradores e outros elementos sugeridos pelo Currículo do Espírito Santo.

4.8.3. ALE na Prática

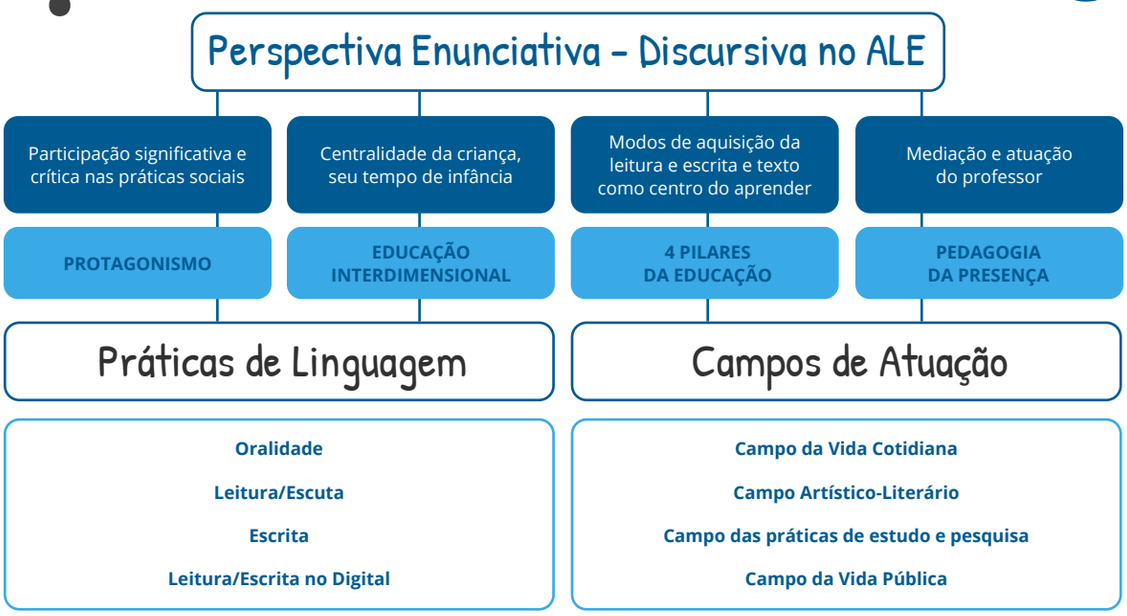
O Aprofundamento em Leitura e Escrita - ALE se propõe a articular o ensino da leitura e da escrita com os campos de aprendizagem e de práticas sociais concretas do cotidiano. Ou seja, propicia não só um processo educativo que vai além da mera codificação e decodificação dos vocábulos e letras, mas está associado à compreensão e à expressão de significados, fator especialmente importante para que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorra de forma integral. Como pressupõe o Currículo do Espírito Santo:

A alfabetização não deve, portanto, restringir-se à compreensão do sistema alfabético e à passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa, mas deve, para muito além desse objetivo, ser entendida como um processo de produção de sentidos, em que a escrita é concebida como um meio de interação com o outro, ou seja, é necessário que a criança entenda o que escreve, para quem escreve e por que escreve. Dessa forma, o ler e o escrever passam a ser compreendidos como processos dialógicos e imbuídos de intencionalidade e de sentidos, que não se esgotam na escrita, mas são complementados na leitura do receptor. (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 79)

O Currículo do Espírito Santo, a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) articulam a organização curricular de Língua Portuguesa a partir da perspectiva enunciativa-discursiva. Essa concepção adota o texto como núcleo do trabalho, abarcando as concepções pedagógicas e curriculares contempladas e possibilitando sistematicamente tanto o ensino do sistema de escrita alfabética enquanto “um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita”, como o letramento, entendido como o “desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita” em esferas ou campos de atuação da linguagem. (SOARES, 2014).

O letramento e a alfabetização ocorrem simultaneamente (embora com percursos próprios), na perspectiva histórico-cultural em que a alfabetização é considerada como processo discursivo. A professora Magda Soares (2020) sugere que a aprendizagem do sistema de escrita deva ocorrer concomitantemente à aprendizagem dos usos sociais desse sistema, o que a pesquisadora chama de “alfaletrar”.

O Currículo do Espírito Santo propõe que a alfabetização e o ensino da prática da leitura e da escrita estejam inseridos, portanto, na participação social. Essa perspectiva se alinha plenamente à proposta de educação em tempo integral para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em especial aos princípios educativos e suas ações pedagógicas correspondentes. Ou seja, uma educação alicerçada na prática social e no tempo da infância, alfabetizando e produzindo sentido através das práticas da linguagem, de forma dialógica e interativa entre pares, com a importante mediação e o apoio dos professores, de acordo com a faixa etária de cada criança.



Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral; Formação Implementação do Currículo do Espírito Santo no Ciclo de Alfabetização, 2021, Cefope/Sedu; Currículo do Espírito Santo, 2020.
Link do Template Canva para edição: https://www.canva.com/design/DAFNXE6qYNY/_Yv4NDlocsWpwFFHNyD3sg/view?utm_content=DAFNXE6qYNY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview.

Conheça os Campos de Atuação do Currículo do ES

Os campos de atuação contextualizam a construção do conhecimento da linguagem. Eles orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos a serem trabalhados no desenvolvimento das práticas de linguagem.

Isso significa que as práticas de leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica são trabalhadas de forma articulada ao contexto de participação social do sujeito que aprende.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO
Campo da Vida Cotidiana	Campo de atuação relativo à participação em situações de leituras próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, nos diferentes espaçoes por meio de diversos gêneros.
Campo da Vida Artístico Literário	Concerne à participação em situações de leitura fruiçnao e produção de textos literários artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, favorecendo diversas experiências estéticas.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Promove a participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer textos de caráter expositivo e argumentativo, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem em contextos intraescolar e extraescolar.
Campo da Vida Pública	Visa ampliar e qualificar a participação social discente, enfatizando a imprescindibilidade de atuar autônoma e criticamente nas situações sociais, abarcando gêneros legais e o conhecimento de canais específicos de questionamentos, defesa de direitos, discussão e outros protagonismos cidadãos.

Dentro dos campos de atuação, são abordados também os gêneros e tipos de texto existentes do ambiente digital, entendendo aqui como mais um suporte onde a linguagem e a interação social se manifestam. Gêneros como blog, chats, posts; e textos estáticos (fotos, infográficos, convites, ilustrações) ou em movimento/som (filmes, vídeos, podcasts) estão presentes no desenvolvimento das habilidades da língua materna e conversam com a Competência Geral 5 - cultura Digital, do Currículo do ES.

Fonte: Currículo do ES para Língua Portuguesa: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/02/Curr%C3%ADculo-ES-2019-Vol-04-Ensino-Fundamental-Anos-Iniciais-%C3%81rea-de-Linguagens-Arte-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Miolo.pdf. 2020, p. 69-70.

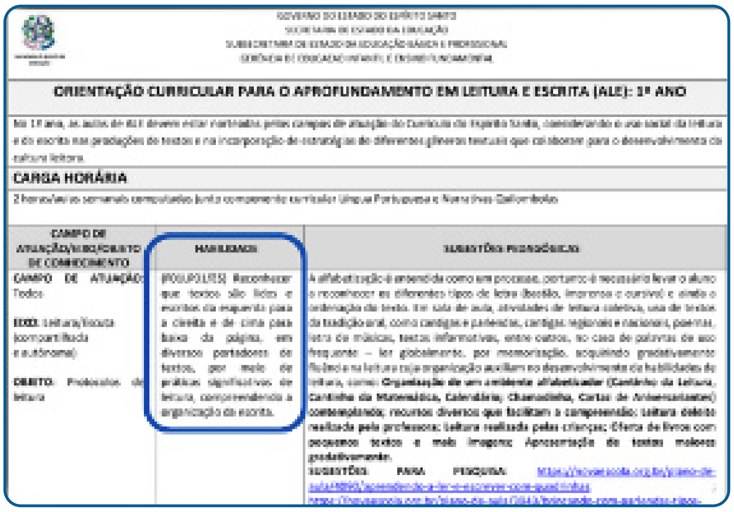
As práticas de linguagem, situadas nos diferentes campos de atuação, dialogam com as demais áreas do conhecimento, permitindo a abordagem dos temas integradores, o trabalho com as habilidades socioemocionais, bem como todos os princípios educativos do modelo de educação em tempo integral. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de metodologias e rotinas educativas que cooperam com a formação integral da estudante.

Além das Diretrizes Curriculares e Operacionais para Aprofundamento em Leitura e Escrita – ALE, a rede do Espírito Santo, por meio da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Geief), elaborou um planejamento do trabalho educacional, o qual foi concebido a partir do conjunto de habilidades e de outros elementos curriculares de Língua Portuguesa, que é a raiz de onde brotou o ALE enquanto um novo componente da parte diversificada do currículo da educação em tempo integral.

O documento Orientação Curricular para o Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), elaborado para a qualificação do ALE como uma ação educativa ligada às aulas de Língua Portuguesa, é um material orientador sobre como esse componente deve ser abordado. Essas prescrições dispõem de forma bastante detalhada para cada ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais um mapa com as orientações curriculares. Neste, encontramos um direcionamento curricular para a ação pedagógica do ALE, por meio do qual foi construída uma ementa disponibilizada no site da SEDU para as equipes.

Detalhes de um mapa de habilidade - ALE

Descritivo sobre o ALE no ano correspondentes e dados de carga horária. Importante discernir que este documento orientador foi feito para o ALE ainda como uma ação educativa para fortalecer o trabalho de Língua Portguesa.



Elementos curriculares que estão relacionados à habilidade desenvolvida no quadro. As indicações de campos de atuação, eixo e o objeto de conhecimento são importantissimos para o planejamento das atividades.

A coluna "Sugestões Pedagógicas"traz referências e possibilidades para auxiliar o planejamento para desenvolver cada habilidade por meio de atividades e projetos.

Fonte: Assessoria Especial de Educação em Tempo Integral; Orientações Curriculares para o ALE. Cf. documento: https://drive.google.com/file/d/1akhlGJkrWX6ZT5i0E3yGYb-WYF7I-edD/view?usp=sharing.
Link do Template Canva para edição: https://www.canva.com/design/DAFOE6PXWA8/gTbMsMlkCMHfohBVKKhgrg/view?utm_content=DAFOE6PXWA8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview.

Práticas educativas para o ALE

As práticas da leitura e escrita, para realmente serem desenvolvidas e compreendidas em todo o seu sentido, precisam ser vistas como hábitos. Estes são constituídos por meio de didáticas e metodologias ativas de ensino, organizadas em projetos e rotinas educativas combinados com as crianças, tendo-as como participantes da construção tanto dos projetos quanto das rotinas escolares, com seus tempos, espaços, recursos, etapas e objetivos.

A construção de hábitos de leitura e escrita contextualizada por meio do ALE pode considerar também a história da escrita e da leitura, investigando com as crianças os seus diversos suportes e formas de praticá-los. Em destaque se apresenta o contexto atual da chamada era da internet, quando a tecnologia digital, bem como o uso do computador e dos smartphones, modifica enormemente as formas de publicação tradicionais, assim como as formas de ler e escrever. Sem falar que a internet se tornou um banco de dados à disposição, trazendo uma outra percepção das obras e do conhecimento. Tudo isso faz gerar uma nova técnica de escrever e difundir a escrita (CHARTIER, 2002).

Os mapas de habilidades e suas respectivas sugestões pedagógicas, mencionados acima, elencam um rico repertório, a ser acessado pelo educador responsável pelas aulas do ALE, o qual pode incorporar as sugestões das crianças na escolha e na organização das atividades. Além do repertório de indicações selecionadas especialmente para cada habilidade descrita nas Orientações Curriculares, o quadro Práticas Educativas e de Rotinas apresenta outras práticas educativas para estruturarem as rotinas do ALE.

Práticas Educativas e de Rotina Para o Aprofundamento da Leitura e da Escrita – Ale

Proposta de Prática/ Atividade	Campos de atuação	Procedimentos básicos	Possíveis parcerias	Princípios/ Componentes	Produto/ Entrega
1. Concurso literário Descrição: Evento organizado a partir da produção de textos poéticos, em prosa e artísticos em um contexto de valorização, incentivo e descobertas de talentos.	Campo artístico-literário; Campo da vida pública.	Roda de conversa inicial para chuva de ideias e planejamento; Distribuição das tarefas de participação em oralidade, leitura e escrita, planejadas pelo grupo para que o concurso literário ocorra.	Artistas, poetas, escritores e produtores de concursos locais	Protagonismo; 4 pilares da Educação; Educação interdimensional; Área de Linguagens.	Edital de organização, produções escritas e premiações finais; Clubinhos de leitura e literatura.

Proposta de Prática/ Atividade	Campos de atuação	Procedimentos básicos	Possíveis parcerias	Princípios/ Componentes	Produto/ Entrega
2. Academia de Letras Mirim **Descrição:** Simulação de reunião ou debate literário, no formato de academias, a partir de atividades e vivências literárias no perfil infantil.	Campo artístico -literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa.	Pesquisas sobre história, modo de organização e atividades das academias de letras; Rodas de conversas para criação e vivência da Academia de Letras Mirim, considerando os resultados das pesquisas feitas sobre o assunto.	Academias de letras e artes locais; Livrarias e editoras; Palestrantes sobre o assunto.	Protagonismo; 4 pilares da Educação; Educação interdimensional; Área de Linguagens.	Reuniões públicas da Academia literária infantil; Clubinhos de leitura e literatura.

Proposta de Prática/ Atividade	Campos de atuação	Procedimentos básicos	Possíveis parcerias	Princípios/ Componentes	Produto/ Entrega
3. Rodas de leitura **Descrição:** Atividades de leitura livre ou planejadas para serem vividas rotineiramente, com o objetivo de criar e fortalecer o hábito de leitura.	Campo da vida pública; Campo das práticas de estudo e pesquisa.	Realização de leituras deleite em rodas de conversa, com intencionalidade própria para as de início e as de final de aulas.	Autores; Editores; Convidados e familiares.	Protagonismo; 4 pilares da Educação; Educação interdimensional. Pedagogia da presença.	Vivências de leitura; Hábito de leitura, notado em comportamentos observáveis (como emprestar livros e divulgar leituras feitas); Mural ou caixa para sugestão de leituras e opiniões.

Proposta de Prática/ Atividade	Campos de atuação	Procedimentos básicos	Possíveis parcerias	Princípios/ Componentes	Produto/ Entrega
4. Relatórios de experimentos e soluções de projetos integradores **Descrição:** Atividade de apoio e mediação do ALE na escrita individual e coletiva de pequenas sistematizações ou nas sínteses dos projetos e ações.	Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública.	Proposição ou construção de roteiros para facilitar a composição dos relatórios, portfólios ou outros tipos de registros dos trabalhos feitos em Projetos Integradores e em Experimentando o Mundo, combinados nas rodas e nos momentos de planejamento realizados pelo grupo envolvido, com a mediação do professor.	Professores de outros componentes e outros parceiros, como técnicos, profissionais, pesquisadores especialistas na área, pais e familiares, além de pequenos empresários da comunidade local.	Todos os componentes, em especial os de Experimentando o Mundo e de Projetos Integradores e Eletivas; 4 pilares da aprendizagem; Protagonismo.	Relatórios, portfólios, álbuns e outros tipos de registros escritos e/ou ilustrados em várias linguagens analógicas ou mesmo digitais.

Proposta de Prática/ Atividade	Campos de atuação	Procedimentos básicos	Possíveis parcerias	Princípios/ Componentes	Produto/ Entrega
5. Biblioteca Viva **Descrição:** Construção de um acervo ou estante das produções escritas dos estudantes (por exemplo, os produtos da prática 4: "Relatórios de Experimentos e Soluções de Projetos Integradores"), no espaço da biblioteca escolar ou em outro espaço. definido. Ou, também, a concepção de uma estante móvel, com design e decoração artísticos, idealizados pelo grupo feito para circular pelos espaços e gerar trocas e registros de opiniões dos usuários.	Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário.	Definição de espaço; Organização dos livros no acervo; Divulgação do acervo na escola.	Bibliotecários, arquivologistas, palestrantes e pessoas com bibliotecas pessoais.	Todos os componentes; Os 4 pilares da aprendizagem; Protagonismo.	Acervo organizado, bem como iniciativas de divulgação por meio de panfletos, folders, cartazes e mídias sociais.

Como monitorar e avaliar no ALE

As aulas de Aprofundamento em Leitura e Escrita – ALE devem seguir as mesmas orientações de avaliação já dadas aos outros componentes da parte diversificada, tais como as Eletivas e o Estudo Orientado. A frequência das crianças – com participação de qualidade, ativa e protagonista – deve ser fomentada e acompanhadas continuamente, de forma processual e formativa.

A avaliação não visa a inferir resultados quantitativos e somativos. Do ponto de vista formal, os estudantes são avaliados por meio de conceitos "Cursado" ou "Não Cursado", além do registro e do monitoramento da frequência. É importante incluir, porém, as crianças nos processos avaliativos das estratégias pedagógicas e/ou dos projetos desenvolvidos por meio de rodas de conversas, fazendo combinados e acolhendo as suas sugestões de ajustes e mudanças. Essas iniciativas favorecem o processo autônomo de aprendizagem, bem como a autorreflexão sobre a própria participação (autoavaliação, avaliação em grupo, entre outros), considerando naturalmente as características da faixa etária e a importante ação mediadora dos educadores.

O desenvolvimento dos estudantes nessas aulas deve ser monitorado semanalmente ou quinzenalmente, nas reuniões de planejamento dos professores regentes e dos professores de área com o pedagogo e/ou coordenador pedagógico. Além da observação direta do comportamento, da participação e da aprendizagem das crianças nas aulas do ALE, a equipe pedagógica pode olhar também para outros indicadores, como o aumento do gosto pela leitura, do uso autônomo das bibliotecas e da melhoria na leitura e na escrita, praticados em outros componentes curriculares da escola.

Uma forma de acompanhar cada atividade ou projeto proposto pode ser feita por meio de um quadro de rubricas, com as expectativas de aprendizagem (cerca de quatro níveis). Cada expectativa deve ser baseada nas habilidades previstas para o projeto. E tais expectativas devem ser compartilhadas com os estudantes antes, durante e ao final do projeto, para que possam refletir sobre o que aprenderam e o que ainda precisam desenvolver.

Exemplo de Rubricas para o ALE

Projeto: Leitura de contos para a educação infantil	Atendeu a todas as expectativas de aprendizagem	Atendeu à maioria das expectativas de aprendizagem	Atendeu parcialmente às expectativas de aprendizagem
Ler em voz alta	Ler um texto com articulação e entonação corretas e, uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto	Ler um texto com articulação e entonação corretas e, uma velocidade de leitura de, no mínimo, 80 palavras por minuto	Ler um texto com articulação e entonação corretas e, uma velocidade de leitura de, no mínimo, 50 palavras por minuto
Relato de experiência de leitura	Relata experiências de leitura, exprimindo sentimentos e emitindo opiniões	Relata experiências de leitura, exprimindo alguns sentimentos/opiniões	Relata poucas/nenhuma experiências de leitura, exprimindo poucos/nenhum sentimento/opiniões
Relacionamento Interpessoal	Ouve interage e aceita diferentes pontos de vista	Ouve interage, mas não aceita diferentes pontos de vista	Ouve, mas não interage nem aceita diferentes pontos de vista

Link do Template Canva para edição: https://www.canva.com/design/DAFOE6PXWA8/gTbMsMlkCMHfohBVKKhgrg/view?utm_content=DAFOE6PXWA8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview

4.9 Experimentando o Mundo

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta para a Educação Básica brasileira, observamos a importância das competências e habilidades associadas ao desenvolvimento de uma curiosidade intelectual calcada na criticidade, na investigação científica, na criatividade, no emprego de hipóteses, entre outros processos próprios do pensamento científico. Tais procedimentos relacionados ao universo da investigação cientificamente orientada estão presentes como componentes curriculares na matriz curricular da educação em tempo integral do Espírito Santo, no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio.

A Educação em Tempo Integral Capixaba tem como proposta para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais componentes que buscam ampliar a potencialidade dessa formação educacional, fundamentados na ciência. Propostas como "Aprofundamento de Leitura e Escrita", "Experimentando o Mundo", "Projetos Integradores", "Protagonismo", além das "Eletivas", buscam aprofundar, enriquecer e diversificar o conhecimento das ciências que compõem a Base Nacional Comum Curricular. É a partir desse quadro que o modelo pedagógico da educação em tempo integral propõe o componente curricular Experimentando o Mundo para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo da premissa de que todas as áreas do conhecimento convergem em orientações que possibilitam vivências práticas, investigativas e de experimentação, o componente Experimentando o Mundo constitui-se como um espaço-tempo de vocação integradora, tais quais:

• Integração do percurso formativo: articula e integra os Anos Iniciais no percurso formativo da Educação Básica, em uma perspectiva científica que tem a criança e o tempo da infância como centralidades;

• Articulação interdisciplinar entre os componentes curriculares: oportuniza uma prática extremamente interdisciplinar e transdisciplinar, já que diversos procedimentos e saberes poderão ser objetos de ações educativas e de projetos dentro da proposta do Experimentando o Mundo, numa linguagem própria para a criança;

• Associação entre o conhecimento teórico e abstrato com a vida prática e concreta: ocorre dentro de uma linguagem própria para as crianças, sem perder a intencionalidade no incentivo à curiosidade, à descoberta e à alegria de aprender, bem como à valorização da vida, das relações, das culturas e da natureza.

4.9.1. Apropriação Da Estrutura Curricular

O Currículo do Espírito Santo dispõe os fundamentos curriculares, teóricos e metodológicos a serem desenvolvidos nas aulas do componente Experimentando o Mundo. Portanto, um dos parâmetros fundamentais para a estruturação das rotinas, dos projetos e das aulas práticas desse componente pode ser encontrado nas competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento, além da utilização dos Temas Integradores como possibilidade de diversificação dos temas a serem abordados. Essa apropriação do documento curricular capixaba pode ser feita à luz da criatividade e da experiência dos educadores e da equipe escolar, com flexibilidade diante dos recursos disponíveis e dos contextos escolares diversos.

A partir das competências específicas dos componentes curriculares dispostos no Currículo do ES, identificam-se os mais adequados à proposta os do Experimentando o Mundo, sendo os mais propícios a serem decodificados para a elaboração das atividades práticas e investigativas, tais como:

• Componente Curricular de Ciências: compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, dando continuidade ao aprendizado de colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

• Componente Curricular de Geografia: desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico e político, bem como os meios técnico-científico e informacional, além de avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos de Geografia.

• Componente Curricular de Matemática: desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos, para compreender e atuar no mundo.

Dessa forma, para cada uma dessas competências, que percorrem do 1º ao 5º ano, há uma intencionalidade pedagógica, sequenciada das habilidades básicas às mais avançadas. Ou seja, as competências evoluem gradativamente, ao longo dos anos escolares, por meio das habilidades, o que possibilita o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

4.9.2. A Importância do Componente Experimentando o Mundo

O Currículo do Espírito Santo para o Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida as práticas experimentais dos componentes da área de Ciências da Natureza, traz como objetivo geral impulsionar e estruturar o pensar científico. O documento curricular propõe que os estudantes precisam ser gradativamente aproximados do conhecimento científico que foi construído ao longo da história, bem como da forma de se conhecer, com os seus processos, práticas e procedimentos da investigação científica (CURRÍCULO DO ES – CIÊNCIAS DA NATUREZA, 2020).

Experimentando o Mundo é um componente curricular que dialoga com as questões apresentadas acima, no entanto, este componente articula-se com outras áreas, entre elas Linguagens e Ciências Humanas. Além de interagir com outros componentes da parte diversificada, tal como as "Eletivas", o "Estudo Orientado" e as "Práticas de Protagonismo". Afinal, a ideia é que esse componente tenha de forma estruturada as quatro situações didáticas propostas no currículo: definição de problemas; levantamento, análise e representação; comunicação e intervenção (Espírito Santo, 2020). Vale destacar que tais situações são inter e transdisciplinares, por serem procedimentos comuns à cultura científica de todos os componentes da BNCC, os quais visam a possibilitar a dinamização do currículo e a ampliação do repertório cultural e científico das crianças desde a infância.

Segundo os professores João Praia (2002), Fernanda Bassoli (2014) e Fabiane Inês Menezes de Oliveira Borba (2019), ao se trabalhar com a experimentação, pode-se promover maior engajamento dos estudantes, favorecendo um ambiente dinâmico, de troca de ideias e elaboração de hipóteses explicativas, que, por consequência, estimule-os às interatividades intelectual, física e social. Essa rotina de experimentação deve estar integrada à proposta do Currículo do Espírito Santo, o que possibilita a exploração e a observação de todos os aspectos da vida e do mundo através da pesquisa ativa e da investigação, gerando um espírito curioso e observador da realidade junto aos estudantes.

Segundo as autoras Denise de Freitas e Dulcimeire Zanon (2000), ao proporcionar aos estudantes atividades práticas, o professor amplifica o volume de informações disponíveis para os estudantes, subsidiando o avanço na construção dos conhecimentos acerca de um determinado tema, além de fomentar condições para que eles (os estudantes) saiam da condição de passividade, como observadores de aula, para uma posição cognitivamente ativa, questionando e sugerindo temas para as aulas, desenvolvendo assim a sua autonomia e o seu protagonismo.

4.9.3. O Que se Pretende Alcançar?

O componente curricular Experimentando o Mundo tem por objetivo:

Desenvolver hábitos de investigação - dispor de tempo e espaço para que a aprendizagem ocorra a partir de problemas reais e desafiadores, vivenciados por meio da curiosidade e de práticas investigativas;

Valorizar a experimentação como processo de aprendizagem - exploração de aspectos da vida e do mundo por meio da curiosidade, da pesquisa e da observação da realidade a partir das vivências escolar e comunitária;

Praticar os conhecimentos teóricos e abstratos - ampliar conhecimentos sobre determinado tema por meio do aprender a fazer: atividades mãos na massa.

4.9.4. Experimentando o Mundo na Prática

O componente curricular Experimentando o Mundo compõe a Parte Diversificada do currículo da educação em tempo integral do Espírito Santo, com oferta de duas aulas semanais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O planejamento das aulas práticas deve caminhar em consonância com o conteúdo apresentado em sala de aula, possibilitando que o estudante faça uma transposição dos conteúdos ministrados para a sua realidade, exercendo sua autonomia e assumindo uma postura crítica e protagonista.

O conceito pedagógico de experimentação no Ensino Fundamental remete, basicamente, às atividades práticas sob a orientação do professor, as quais são desenvolvidas através de desafios e problemas reais vivenciados por meio de práticas investigativas. Desse modo, o professor tem a importante função de realizar a mediação entre os estudantes e o desenvolvimento das competências necessárias para estudar, pesquisar, praticar e, assim, aprender.

Experimentação na escola

A experimentação pode ser explorada de diversas formas dentro da escola, dentre elas, podemos citar quatro maneiras de como movimentá-la na rotina escolar:

• Experimentação show
Consiste em atrair a atenção dos estudantes para o experimento em si, estimulando o desejo pelo aprofundamento de determinado tema.

FOGUETE DE BEXIGA

Nesta atividade usaremos:
Bexiga, Canudo, Fita adesiva, Tesoura, Papel colorido.

1 Cortar a ponta da bexiga com a tesoura sem ponta;

2 Fixar o canudo na bexiga, com o auxílio da fita adesiva;

3 Decorar a base do foguete com pequenas tiras de papel;

4 Pedir para cada estudante encher a sua bexiga pelo canudo e soltar para ver até onde ela chega.

Nesta atividade prática, o estudante é levado a explorar a criatividade e a curiosidade ao construir um foguete com dois objetos simples: uma bexiga de festa e um canudo de plástico ou papel. Nessa simples prática experimental, podemos introduzir a temática sobre os planetas e o universo, bem como refletir sobre conceitos científicos como pressão, deslocamento e velocidade.

• Experimentação ilustrativa
Tem a finalidade de demostrar conceitos e conhecimentos discutidos previamente com os estudantes.

TEMPESTADE NO COPO D'ÁGUA

Nesta atividade usaremos:
Um copo transparente, água, corante e espuma de barbear.

1 No copo com água coloque uma quantidade de espuma de barbear para representar as nuvens;

2 Para representar a água nas nuvens, coloque corante sobre a espuma de barbear.

Neste experimento lúdico e divertido, o professor pode explicar o ciclo da água para os estudantes. Esse experimento serve para explicar às crianças que não basta ter uma nuvem para chover, e sim que é necessário que a nuvem fique carregada de água para, então, ocorrer chuva ou tempestade.

• Experimentação investigativa
São atividades que partem de uma investigação, com coleta de dados, análises e observações, bem como compilação e apresentações.

MUSEU DA NATUREZA

Nesta atividade usaremos:
Cartolina, tesoura, cola ou fita adesiva, algodão e elementos da natureza (pedras, conchas, sementes, galhos etc.

1 Pegue uma caixa de sapato ou monte uma caixa de papelão ou cartolina;

2 Faça divisórias quadradas de cartolina, dividindo igualmente o espaço da caixa;

3 Dentro de cada quadradinho coloque algodão e uma etiqueta;

4 Depois, organize o que for encontrando dentro de cada quadrado e identifique cada elemento na etiqueta.

Ao catalogar elementos da natureza, os estudantes estão desenvolvendo uma tarefa bastante científica, afinal, ciência é conhecimento, e organizar os elementos que você conhece é um jeito bastante eficiente de organizar o seu próprio conhecimento em relação a eles.

• Experimentação problematizadora
Inspirada em Paulo Freire, objetiva gerar o espírito crítico e a problematização do conhecimento.

TORRE DE LÍQUIDOS

Nesta atividade usaremos:
3 copos transparentes (para a mistura das substâncias com os corantes), uma garrafa PET transparente, glucose de milho, detergente (limão), água, óleo de soja, álcool etílico e querosene.

1 Utilizar os copos para misturar os corantes às substâncias incolores, para que se torne mais fácil a visualização;

2 Adicionar as substâncias à garrafa PET, vagarosamente, na seguinte ordem: glucose de milho, detergente (limão), água, óleo de soja, álcool etílico e querosene;

3 Ao final das observações, acrescente o comprimido efervescente para deixar o experimento mais divertido;

4 É importante que os alunos façam anotações/observações durante o experimento.

Nesse momento, o professor deve mediar a discussão sobre as observações dos estudantes, a fim de direcionar a problematização do experimento realizado.

Aulas práticas

Aula prática é aquela em que os estudantes utilizam equipamentos, materiais e atividades mão na massa, a fim de que possam observar, inferir e realizar experiências que os levarão a entender conceitos, hipóteses e fórmulas abordados em sala de aula, verificando os seus efeitos na realidade. Tem como premissa a correlação entre as formulações teóricas, as atividades práticas e as respectivas aplicações do conhecimento científico à vida concreta das pessoas. Por isso, a aula prática é considerada uma metodologia ativa, já que envolve a participação direta do estudante no processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor como organizador do ambiente educativo, das sequências didáticas e das atividades, e mediador do processo de ensino-aprendizagem por meio da experimentação.

A aula prática/experimental não se resume às atividades vivenciadas em laboratórios, mas engloba diversas outras atividades, dentro ou fora do ambiente escolar. As aulas práticas fortalecem os conceitos apresentados nas aulas teóricas, principalmente os mais abstratos, pois podem ser melhor compreendidos através das atividades experimentais. Áttico Chassot (2003) destaca que as aulas práticas, quando bem estruturadas, possibilitam aos alunos desenvolverem habilidades de desempenho de investigações científicas e de análise de dados. Além disso, os resultados fomentam a discussão e a assimilação do conteúdo por parte dos estudantes.

Como forma de nortear o planejamento das aulas do componente Experimentando o Mundo, segue sugestão para o desenvolvimento de uma prática experimental.

TEMA:
(nome criativo)

ANO:

ÁREAS DO CONHECIMENTO:

JUSTIFICATIVA:
contextualiza a prática e indica sua importância/relevância.

OBJETIVOS:
aquilo que se espera alcançar, desenvolver, com a atividade (competências e habilidades).

QUADRO-RESUMO:
materiais, tipo de organização, tempo de duração da prática e condições básicas necessárias antes do início da atividade.

DESENVOLVIMENTO:
como o professor pode atuar antes e durante as práticas. O passo a passo da atividade, com sugestões de fichas de registros para os estudantes (observações, hipóteses, descobertas, conclusões etc).

AVALIANDO A APRENDIZAGEM:
retomada das competências e habilidades previstas, bem como registro das observações. Podem ser utilizadas rubricas para cada habilidade (com autoavaliação do estudante e comentários do professor).

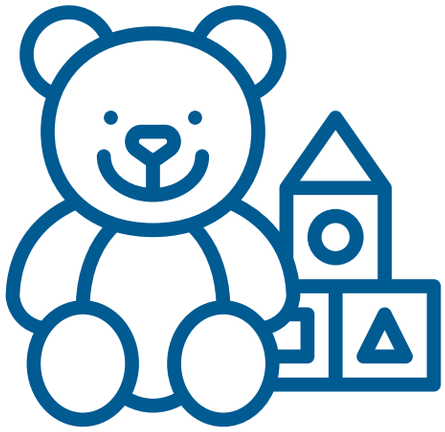
EXPERIMENTANDO AINDA MAIS O MUNDO:
ideias de atividades complementares, que ampliem a proposta e/ou interação com mais outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS:
leituras, sites, vídeos etc., que apoiem a prática.

UNIDADE 5

Práticas Exitosas de Educação em Tempo Integral do Espírito Santo – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

BRINCAR É BOM DEMAIS!



Componente Curricular: Protagonismo (Recreio de Possibilidades)
Princípio: Educação Interdimensional
Ação pedagógica: Brincar

Estudantes: 2° ao 5° ano
Objetivo principal: Dar qualidade ao tempo do recreio.

Período de realização: Ano de 2022
Escola: EMPEF ORESTE BERNARDO
Município: Rio Novo do Sul - SRE: Cachoeiro de Itapemirim

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

Em um esforço para tornar o recreio escolar mais organizado, divertido e inovador, a escola de educação em tempo integral do Município de Rio Novo do Sul, na comunidade rural de Itataíba, utilizou a estratégia metodológica do Recreio de Possibilidades do modelo pedagógico da educação em tempo integral para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A escola atende atualmente 38 alunos do 2º ao 5º ano e o principal objetivo deste projeto foi colocar em prática os princípios educativos para manter a hora do recreio um momento harmonioso para todos. Visando ainda ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, a escola tem se ancorado no princípio da Educação Interdimensional e na ação pedagógica do "Brincar". O processo faz bastante sentido pelo fato de as crianças gostarem de brincar e aprenderem brincando.

A princípio, a professora Larissa Michelle planejou e trouxe propostas para o recreio e as apresentava aos alunos. Porém, com o tempo e o engajamento, **as crianças passaram trazer sugestões e também elaborar elas próprias as brincadeiras e atividades**, como sugere as orientações para essa metodologia integral. A educadora dava apoio e fortalecia a participação dos mais novos e também incentivava uma autonomia crescente das turmas mais avançadas nessa etapa. O processo levou à criação de clubinhos, sob planejamento e organização dos estudantes do 5o ano.

Participar: atuação na criação e organização de atividades lúdicas, possibilitando um desenvolvimento gradativo da autonomia e do protagonismo.

A principal **motivação** foi a superação de desafios que surgiram no pátio da escola. Em geral, **o recreio era desorganizado e desestruturado**, o que ficou claro quando aumentou a permanência das crianças na escola de tempo integral. O Recreio de Possibilidades tem a **intencionalidade pedagógica** de utilizar melhor o tempo de recreio, tornando-o parte do processo de aprendizagem. Ao invés de apenas reagirem de forma despreparada aos comportamentos dos alunos, a equipe escolar deu qualidade ao tempo da recreação, propondo alternativas e engajando os próprios estudantes como idealizadores das ações. As orientações da metodologia do Recreio de Possibilidades e a preparação cuidadosa foram transformadoras. O trabalho gerou prazer, harmonia e valorização da presença de todos, dando qualidade à experiência de estarem juntos nos intervalos da escola.

Cuidar: envolvimento na busca por uma maior qualidade no tempo do recreio, melhorando a convivência e reduzindo tensões e até conflitos.

O recreio da escola conta, entre outras atividades, com jogos de tabuleiro, **show de talentos** e atividades manuais. As atividades combinam ludicidade e elementos educativos que estimulam a imaginação, a interação e a participação. Por exemplo, os jogos foram organizados em formato de campeonatos estruturados com premiação. Houve show de talentos no qual as crianças que quisessem participar se inscreviam e apresentavam para os colegas como cantar, dançar, ler poesia ou outra expressão artística. Atividades manuais lúdicas foram estimuladas, como brincadeiras de pinturas e produções de murais com foco na cultura popular de parlendas e trava-língua.

Aprender: o grupo trabalha habilidades, saberes e valores relacionados à oralidade, à escrita, à convivência.

É **possível concluir** que a experiência educativa foi bastante dinâmica e fez com que toda a escola percebesse a importância desta metodologia de qualificação do tempo do recreio escolar para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, o tempo do intervalo serviu para desenvolver as aprendizagens de forma diversificada, aumentando a participação autônoma e espontânea do grupo. É importante que a responsabilidade seja dos estudantes ao pensar, planejar, executar e avaliar as ações propostas para o clubinho.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Essa troca entre faixas etárias também forma o cidadão, forma a pessoa, pois ela brinca de uma coisa em casa que eu não brinco e a gente troca ali. Quando ela bate a corda e canta uma música que eu não conhecia, cantando a música e pulando corda, eu memorizo. Quando memorizo uma música, uma parlenda, ajuda o processo de alfabetização, na identificação dos sons, na estrutura de uma palavra. Nisso, a gente vai formando o cidadão como um todo que é a nossa proposta, formar o cidadão em sua integralidade."

Larissa Michelle, professora da EMPEF ORESTE BERNARDO

FAZENDO A FESTA

Componente Curricular: Eletivas
Princípio: : Quatro Pilares da Educação
Ação pedagógica: Aprender

Estudantes: 3° e 4° ano
Objetivo principal: Desenvolver competências relacionadas ao empreendedorismo, por meio da organização de uma festa na escola, desde o planejamento até sua realização.

Período de realização: 1° semestre de 2022
Escola: EMEIEF Prof. Elzita Barbarioli
Município: Ibiraçu - SRE: Linhares

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

Em 2022, as professoras Fernanda da Silva Giacomin, Danieli Ferreira Aliprandi e Nayara Porto Cao Salvador da EMEIEF Prof.ª Elzita Barbarioli em Ibiraçu ofertaram uma Eletiva denominada "Fazendo a Festa". O principal objetivo da proposta foi o de aprimorar e desenvolver características essenciais do Empreendedorismo relacionadas às competências gerais da BNCC, como: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho; argumentação; empatia e cooperação; responsabilidade, dentre outras aprendizagens. Esses conhecimentos foram desenvolvidos por meio da organização de uma festa planejada coletivamente por alunos e professores.

Participar: os estudantes atuaram ativamente, desde o planejamento, pesquisa, organização, criação, divulgação até a execução e finalização da festa.

A Eletiva atende aos princípios da educação integral, especialmente, aos 4 Pilares da Educação e a ação pedagógica do “Aprender”. O primeiro desafio foi escolher o tema da festa, já que cada um queria um tema diferente. Todavia, chegaram a um consenso em um tema conhecido por todos: "Tik Tok". Em seguida, pensaram no cardápio, montaram uma lista de convidados e listaram os recursos que precisariam tanto para a alimentação na festa quanto para a decoração do espaço. Por fim, planejaram um orçamento para a festa, e todos foram envolvidos na busca por recursos financeiros para a realização do evento.

Brincar: ao longo de todo o projeto, a temática e objetivo eram o da diversão. O Tik Tok trouxe, além desse aspecto lúdico, o uso da tecnologia e estimulou a criatividade e a brincadeira desde o planejamento até a festa propriamente dita.

A realização da Eletiva foi um grande sucesso e os resultados foram muito bons, segundo a percepção da equipe escolar. Notaram que as crianças foram, por exemplo, capazes de entender a importância da pesquisa para tomar boas decisões sobre quanto dinheiro era necessário para o evento, o que os ajudou compreender o valor do dinheiro e seu valor na sociedade. Além disso, identificaram a complexidade envolvida na organização de uma festa, dentre outras aprendizagens.

Ao final, a escola realizou a Culminância da Eletiva e um espaço foi reservado para a realização da Festa, em que toda a comunidade escolar pôde participar. Ali, todos puderam comer, beber e se alegrar, contemplando a festa que foi planejada e executada pelo grupo envolvido na Eletiva. Durante o evento os alunos avaliaram o projeto “Festa Tik Tok”.

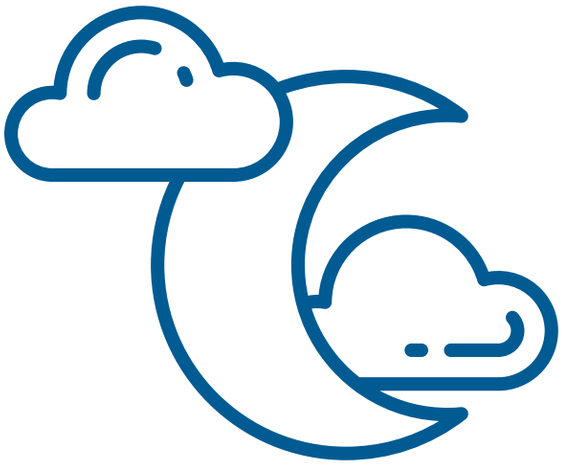
É importante registrar que as crianças criaram uma festa “do zero” pensando em todos os elementos necessários, algo único que nunca tinham vivenciado como parte de uma prática educativa escolar. Os alunos puderam desenvolver suas habilidades e ampliar seus conhecimentos por meio dessa atividade educativa. Eles trabalharam juntos de forma colaborativa para tomar decisões e executá-las.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

“As crianças decidiram que toda a escola participaria da festa, então a festa foi nossa, foi deles, foi um momento de alegria e eles entenderam o valor que tinha cada pedacinho da festa que eles idealizaram.”

Nayara Porto Cao - Salvador da EMEF Prof.ª Elzita Barbarioli

FÁBRICA DE SONHOS



Componente Curricular: Projeto Integrador
Princípio: Protagonismo
Ação pedagógica: Participar

Estudantes: Estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais

Objetivo principal: Visualizar sonhos e explorar pedagogicamente o mundo do trabalho.
Período de realização: 1° semestre de 2022
Escola: EMEF Céu Azul
Município: Piúma SRE: Vila Velha

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A Fábrica de Sonhos foi uma ação educativa da escola EMEF Céu Azul em Piúma que teve como objetivo principal criar um espaço para que os alunos explorassem pedagogicamente o mundo do trabalho. A escola atende da Educação Infantil ao 9° Ano do Ensino Fundamental. A ação pedagógica do "Participar" orientou o projeto.

O projeto foi desenvolvido pelos alunos do 4º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no componente Projeto Integrador. O projeto se desdobrou em várias atividades como visitas e palestras. As palestras e dinâmicas foram realizadas a partir das profissões de interesse dos estudantes, tais como: policial, comerciante, professora, psicóloga, músico, entre outros. Além disso, os alunos visitaram uma fábrica de sorvetes, comércios e uma horta comunitária para poderem compreender melhor as atividades realizadas nesses setores.

Aprender: refletir sobre seus sonhos, conhecer profissões, a realidade do trabalho e como as aprendizagens escolares são importantes na construção dessa trajetória.

Após as visitas e palestras, foram feitas rodas de conversa com reflexões e sugestões para a Feira de Empreendedorismo. O **planejamento** desse evento distribuiu tarefas entre todos os estudantes envolvidos. Cada grupo de alunos criou seu próprio estande, os quais foram feitos por eles mesmos com uma participação ativa, expressando protagonismo e autonomia. As apresentações dos grupos envolveram várias linguagens, **tais como poemas e canções relacionadas aos temas** do universo das profissões escolhidos de forma autônoma segundo os sonhos. Os alunos apresentaram as carreiras, pesquisas e trabalhos que fizeram ao longo do projeto.

Brincar: a participação envolveu atividades de grupo, manuais e decorativas, passeios, visitas a campo, sempre com muita alegria e empolgação.

O **processo avaliativo** foi baseado nas observações das exposições orais, nas visitas e na organização da Feira. Houve a confecção de um livro, chamado "Livro dos Sonhos", reunindo os registros e sonhos dos estudantes. Esse livro foi entregue aos palestrantes. A Feira de Empreendedorismo serviu de culminância do projeto, contou com participação de escolas do município e a abertura foi realizada pelo prefeito. Segundo a diretora Roberta Louzada, "nunca havíamos feito uma feira como essa", com grande participação da comunidade escolar. O sucesso do evento levou o mesmo até aos portais de notícias.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Os temas foram sempre relacionados às profissões escolhidas pelos alunos. A gente sempre os colocando como protagonistas. Eles escolheram o que eles querem ser ou o que eles pretendem ser ou estudar: protagonistas de seu próprio destino (...) esse é um dos objetivos do projeto, fazendo com que entendam que eles têm que conduzir o seu futuro".

Roberta Louzada e Silva de Andrade – Diretora da Escola Céu Azul

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Componente Curricular: Estudo Orientado
Princípio: Educação Interdimensional
Ação pedagógica: Brincar
Estudantes: 1° ao 2° ano
Objetivo principal: Engajar as crianças nos estudos e fortalecer as aprendizagens apoiando o trabalho no campo da alfabetização e em outros processos educativos relacionados aos componentes curriculares da BNCC..
Período de realização: 2° semestre de 2022
Escola: EMEF VISCONDE DE INHAUMA
Município: Santa Teresa - SRE: Carapina

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A EMEF Visconde de Inhaúma atende 114 alunos do 1º ao 2º ano e é uma escola municipal de educação em tempo integral localizada em Santo Antônio de Inhaúma, município de Santa Teresa. Esta unidade escolar oferece uma prática inovadora para as crianças atendidas pela alfabetização, que é a utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino. Tal ação fica sob a responsabilidade da professora Zeneide Maria Zanette do componente da parte diversificada, Estudo Orientado.

A professora partiu do gosto das crianças pela brincadeira e a necessidade de fortalecer o processo de alfabetização. Essa ação foi intitulada "Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização" e foi desenvolvida a partir da ação pedagógica do "Brincar". A partir do monitoramento de aprendizagem realizado no componente de Língua Portuguesa, ficou evidente a necessidade de fortalecer as habilidades de leitura e escrita associadas ao processo de alfabetização.

A partir desse diagnóstico, foram planejadas brincadeiras e jogos a serem realizadas no componente de Estudo Orientado. **O objetivo é fortalecer a aprendizagem e recuperar defasagens**. A professora contou também com a ajuda de uma brinquedoteca que potencializou a proposta pedagógica da ação.

Aprender: o grupo pôde trabalhar habilidades, saberes e valores relacionados à oralidade, à produção de diversos gêneros textuais, bem como as práticas de trabalho em grupo e de pesquisas.

Entre as atividades, a educadora propôs o jogo do sino, em que as crianças respondem perguntas em formato de Quiz sobre os conteúdos curriculares. O aluno que soubesse a resposta das perguntas, deveria se antecipar e soar primeiro o sino para responder. E, acertando a resposta, o estudante marcaria pontos na brincadeira. A atividade de maior sucesso foi a produção de receitas, como de massinha de modelar e de brigadeiro. Após a atividade mão na massa, os alunos produziram os textos do gênero receita de forma coletiva.

Outras atividades e brincadeiras planejadas foram, por exemplo, o jogo da memória com rimas e o jogo da memória com sílabas - para desenvolver a consciência fonológica; jogos de tabuleiros _ com dicas de estudos e jogos de formação de palavras. Foram diversos jogos que propiciaram a mobilização de habilidades de leitura, escrita, memória e interações lúdicas. **Cada um dos itens foi desenvolvido por meio de trabalho em grupo, indo do planejamento, seleção dos materiais, à construção dos brinquedos, até usá-los na prática, fazendo suas regras e pontuações.**

Participar: atuação nas diversas etapas de cada jogo e brincadeira como no planejamento do que seria feito, na escolha, levantamento de recursos, pesquisa e em todas as decisões, estimulando assim a autonomia e a participação ativa.

A educadora, com o apoio da pedagoga Nilcéia Possatti Novelli e da diretora Izete Maria Lacerda, envolveu as crianças em todas as etapas, desde o planejamento até o instante de usar o que todos produziram com muito conhecimento, pesquisa e trabalho. Essa prática educativa busca alcançar múltiplas dimensões do estudante, já que envolve criatividade, raciocínio, motricidade, estética e emoção. Associa-se assim, ao princípio da Educação Interdimensional.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Brincar é muito mais que se divertir, é exercitar a imaginação, crescer, é se desenvolver. As crianças adoram brincar e agora que ficam um período maior na escola, a gente tem que aproveitar esse momento e levá-los para brincar e se divertir. Brincando a imaginação deles flui e se desenvolve bastante".

Nilcéia Possatti Novelli, pedagoga na EMEF VISCONDE DE INHAUMA

POÇÃO MÁGICA DA BOA CONVIVÊNCIA

Componente: Acolhimento
Princípio: Pedagogia da Presença
Ação pedagógica: Cuidar
Estudantes: 2° ano
Objetivo principal: Desenvolver a percepção da importância de cada um e criar um espaço de autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação aprofundando o sentimento de acolhimento para fortalecer o processo de alfabetização e as demais ações escolares.
Período de realização: 2° Trimestre de 2022
Escola: EMEFTI Professora Benedita Monteiro
Município: Ecoporanga - SRE: Barra de São Francisco

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A Escola EMEFTI Profª Benedita Monteiro é dedicada à educação de crianças no Ensino Fundamental Anos Iniciais em Ecoporanga, município da região Noroeste do Estado do Espírito Santo. Nos primeiros meses de aula aumentaram as ocorrências de situações de conflito, bullying e agitação, o que dificultou a convivência e trouxe impactos no processo de ensino-aprendizagem. Esse contexto motivou a professora Polyana Fernandes Oliveira para a criação de uma ação educativa a ser desenvolvida de forma integrada ao Acolhimento diário, denominada de "Poção Mágica da Boa Convivência".

A partir dessa percepção, a educadora, alinhada com a equipe pedagógica da escola, indicou a necessidade de estender o tempo de acolhimento diário das crianças, trazendo essa atividade também para dentro da sala de aula. Assim, a ação Poção Mágica da Boa Convivência consistiu em uma nova onda de dinâmicas e momentos de acolhimento com o objetivo de reforçar a autoestima e a valorização da presença de todos no espaço escolar para, deste modo, integrar o grupo, melhorar os vínculos, as relações e dar mais qualidade ao tempo em que estavam compartilhando na escola.

O planejamento desta ação se estruturou a partir da Pedagogia da Presença e ação pedagógica do “Cuidar” e também do princípio “Aprender a Conviver”, um dos quatro Pilares da Aprendizagem, trazendo para o centro do processo educativo, as competências socioemocionais, como o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação.

A largada inicial se deu através da **dinâmica do espelho**, a qual visava promover o reconhecimento da importância e valor de todos. Quando os alunos abriam uma caixinha misteriosa, viam dentro um espelho inserido estrategicamente, o que gerava uma grata surpresa e um semblante alegre ao se verem dentro da caixa. Não podiam revelar a ninguém o que viam, pois isso era combinado. Enquanto a caixa do espelho secreto passava de mão em mão, a professora verbalizava em voz alta que um presente muito importante e especial para a escola estava lá dentro, recitando afirmações positivas de estima e valorização de todos, explorando uma linguagem de amor mútuo.

Brincar: a dinâmica do espelho tem um princípio de segredo/surpresa que é muito presente em jogos infantis, bem como o termo literário “poção mágica” usado pela educadora como solução das situações de conflitos e de bullying, trazendo um sentido lúdico junto às crianças, gerando imaginação e aderência que apoiam o alcance dos objetivos do projeto.

Em seguida foi apresentada a dinâmica da **Poção Mágica da Boa Convivência**, que deu nome à ação. A professora colou dois cartazes no quadro, um deles com a imagem de um frasco bonito e outro com a imagem de um frasco de veneno. Também trouxe para a sala um pote contendo várias palavras relacionadas ao tema. Cada aluno retirava uma palavra do pote, fazia a leitura para a turma, associava a um dos cartazes e todos juntos conversavam sobre o seu significado.

Aprender: a ação de acolhimento trabalha para desenvolver a integração e as relações no grupo com objetivo de melhorar as condições de aprendizagem, sendo inclusive focada na ação do Aprender a conviver por meio do princípio dos 4 Pilares da Educação. Foram desenvolvidas aprendizagens relacionadas às competências socioemocionais, mas também habilidades de componentes curriculares como língua portuguesa e história, por exemplo.

Isso proporcionava uma reflexão sobre como os bons relacionamentos podem contribuir para um ambiente positivo dentro de qualquer grupo, discernindo entre as palavras quais seriam as poções mágicas da boa-convivência e as que seriam veneno, colando-as e classificando-as no cartaz. Ou seja, as que trariam inimizades e dificuldades para o convívio, tal como o bullying, por exemplo, deveriam necessariamente ser classificadas no cartaz como veneno. Essas palavras e reflexões possibilitaram pesquisas em dicionários e na internet com a mediação da educadora.

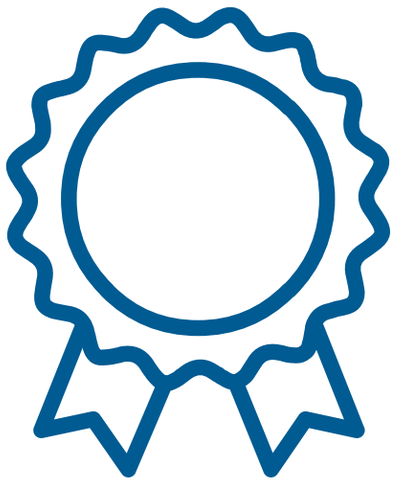
A partir da definição do que é uma poção mágica para a boa convivência foi desenvolvida outra dinâmica chamada Correio de Amizade, que consistia na troca de cartinhas entre os colegas contendo elogios e palavras de carinho e afeto. A educadora acompanhou o trabalho desenvolvido pelas crianças e constatou mudanças significativas nos comportamentos observáveis. Os alunos passaram a ser mais afetivos, a sorrir mais e se abraçar com mais frequência, isso se deu porque elas se sentiram pertencentes, queridos e amados no ambiente escolar. Ao desenvolverem essas ações os estudantes perceberam a importância dos valores trabalhados, aumentando as relações de respeito, carinho e integração, criando um ambiente mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Nesse momento, eu pude perceber que eles precisavam disso e de se sentirem amados (...) É necessário demonstrar para eles o amor, o cuidado, que eles são peças fundamentais dentro da minha sala de aula, no meio em que eles vivem, na nossa escola e na sociedade. Mostrar que estão construindo a história deles para trazê-los para mim e assim, iniciar o trabalho de alfabetização."

Polyana Fernandes Oliveira, professora da escola Emef Prof Benedita Monteiro

PROJETO LÍDERES DE TURMA



Componente: Protagonismo (Projeto - Líderes de Turma)
Princípio: Protagonismo
Ação pedagógica: Participar

Estudantes: 1° ao 5° ano
Objetivo principal: Criar a vivência de uma eleição e exercitar o papel de lideranças estudantis.

Período de realização: 30/05 a 17/06/2022
Escola: EMEFTI São João Batista
Município: Pedro Canário - SRE: São Mateus

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A EMEFTI São João Batista, sediada em Pedro Canário, buscando um espaço de escuta e participação dos alunos dos Anos Iniciais, desenvolveu o "Projeto Líderes de Turma" sob a liderança da diretora Margareth Soares e da coordenadora pedagógica Zaira Ferreira Greis Silva. O objetivo da ação foi criar a vivência de uma eleição e exercitar o papel de lideranças estudantis. A iniciativa foi muito oportuna, pois a escola não possuía a cultura de criação de líderes de turma até então. A prática se articulou a partir do princípio educativo do Protagonismo e buscou desenvolver a ação pedagógica do "Participar".

A metodologia da Educação em Tempo Integral se tornou uma ferramenta importante para enfrentar as dificuldades sociais da escola. Com isso, a ação pretendeu melhorar o relacionamento entre gestão, estudantes e professores, demonstrando a importância de todos se envolverem e participarem nas decisões importantes da escola.

A iniciativa começou com a equipe estudando os materiais sobre liderança da rede estadual do ES. A partir dessa ação, realizaram rodas de conversa com as crianças para explicarem a proposta, sua importância para a formação cidadã e definirem o processo de escolha democrática dos líderes. Depois disso, foram feitas inscrições dos candidatos a líder e vice-líder, com a criação de chapas eleitorais e sua posterior divulgação.

O uso dos conteúdos curriculares de Geografia e História foram centrais na ação, considerando as habilidades e **objetos de conhecimento relativos à eleição, ao voto consciente e à democracia.** A partir dessas aulas, os estudantes definiram quais seriam os critérios de seleção e de desempate, como seriam compostas as chapas eleitorais, o processo de divulgação dos candidatos, e a divulgação dos resultados. Em todos os momentos, os educadores envolvidos buscaram o engajamento e uma participação dos alunos, relacionando os objetos de conhecimentos aprendidos à experiência vivida.

Aprender: aprender sobre os processos eleitorais, sobre a vida e a participação política, sobre a democracia, bem como os direitos e deveres necessários para a vida em sociedade. Aprendizagens importantes se deram também na experiência de ser um eleitor, um líder e fazer uma campanha na prática.

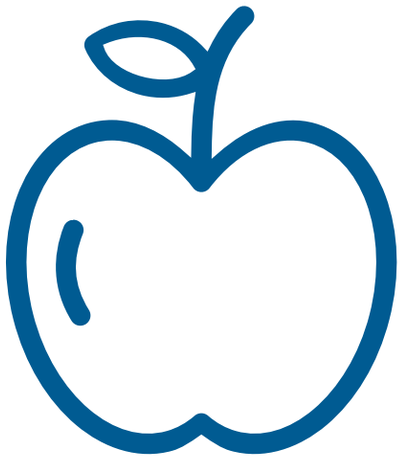
Depois de todas as definições feitas, partiu-se para a campanha das chapas por sala de aula e da eleição. Com a mediação dos educadores, foram realizados debates nas salas de aula com os candidatos a líderes. Para criar um clima de vivência democrática, a equipe escolar junto com os alunos organizaram vários aspectos da ambientação própria de uma eleição. **Confeccionaram cédulas eleitorais, cabines de votação e urnas** personalizadas, com toda a linguagem e etiquetas que remetem ao campo da política. Aqueles que não sabiam assinar seus próprios nomes usaram as impressões digitais.

Brincar: a escola vivenciou com seriedade a eleição produzindo urnas, cédulas de votação, campanha eleitoral, mas a vivência para as crianças foi orientada de forma dinâmica, leve e lúdica.

Após a conclusão da eleição, foi feita a **reunião com os líderes e os vice-líderes eleitos**. O acompanhamento da dinâmica da ação e do engajamento dos alunos fez a escola concluir que o projeto teve êxito nos aspectos previstos, em especial na realização de todos os pontos do planejamento, no engajamento do grupo, na mudança de comportamento das crianças ao participarem com desenvoltura de todas as etapas e nas diversas aprendizagens evidenciadas na própria participação ordenada e coesa que a escola teve. A introdução de conceitos importantes como democracia, política e eleições parecem complexos para as crianças, porém o formato didático de vivência adotado, levando em consideração a faixa etária das crianças envolvidas, foi fundamental para o protagonismo e compreensão de todo o grupo.

Cuidar: a iniciativa da escola em criar o conselho de líderes de turma por si só já traz um envolvimento de todos no cuidado da escola. Há aí uma atribuição de importância ao papel dos alunos e das contribuições que pode dar na solução de diversas demandas da escola, seja do dia a dia das aulas, mas também do pátio, no cuidado dos equipamentos, enfim, do bem-estar de todos para que haja aprendizado e alegria no cotidiano escolar. Esse tipo de trabalho remete a um sentido ainda mais profundo que desenvolve junto às crianças a ideia de bem comum, que é a base da vida a partir das liberdades democráticas.

APRENDENDO COM A HISTÓRIA DA BRANCA DE NEVE!



Componente: Eletivas
Princípio: 4 Pilares da Educação
Ação pedagógica: Aprender
Estudantes: 2° ano
Objetivo principal: Desenvolver o prazer pela leitura e a escrita, compreendendo-as como um instrumento importante para a prática da comunicação significativa de acordo com as demandas do contexto.
Período de realização: 1° Semestre de 2022
Escola: EMEFTI José Pinheiro
Município: Pinheiros - SRE: Nova Venécia

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A EMEFTI José Pinheiro do município de Pinheiros, por meio da professora Rosiane Ximenes Bernardo Matias, planejou e executou a eletiva "Aprendendo com a História da Branca de Neve". A atividade foi desenvolvida com os alunos do 2° Ano. O trabalho foi articulado a partir do princípio educativo dos 4 Pilares da Educação tendo em vista sua ação pedagógica principal, o “Aprender”.

A Eletiva tem como finalidade aprofundar, enriquecer e consolidar conhecimentos previamente trabalhados em sala de aula. Diante disso, escolheu-se trabalhar com a literatura infantil, pois a turma ainda necessitava desenvolver habilidades para consolidar o processo de alfabetização. Além disso, o mundo da leitura e do imaginário promovem o engajamento maior das crianças.

Com o objetivo de criar uma dinâmica de alfabetização integral, onde seria possível despertar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, planejou-se atividades para que as crianças pudessem desenvolver competências leitoras, de escrita e de oralidade a partir do texto “Branca de Neve”.

Para a primeira atividade, que foi desenvolvida por meio da dinâmica roda de conversa, a professora apresentou a capa do livro, chamando atenção para as imagens e para o título para que as crianças pudessem fazer inferências sobre de que se tratava a história.

No segundo momento, foi apresentada a história do livro Branca de Neve e as crianças puderam confirmar ou não as inferências feitas na atividade anterior. Depois, a professora fez um levantamento de ideias e de hipóteses sobre como ficaria essa história, caso fosse mudado algum elemento dela. A partir dessas ideias, as crianças produziram novas versões para a história. Em uma das versões, as crianças alertam Branca de Neve, por meio de carta, que a maçã estaria envenenada. Em uma outra versão, as crianças criam o casamento de Branca de Neve com o Príncipe encantado e, para este casamento, as crianças escrevem convites para a festa.

Outras atividades foram desenvolvidas a partir da leitura do conto de fadas, como interpretação da história, análise das características do gênero literário, pesquisa sobre o significado das palavras, produções de texto coletivo, caça-palavras, palavras cruzadas e **brincadeira “o pegador é a bruxa”**. Além dos gêneros contos de fadas e cartas, as crianças fizeram a leitura de uma receita de maçã do amor e, para além da leitura, elas produziram a receita para expor e fizeram as maçãs para serem degustadas na culminância das Eletivas.

Brincar: o lúdico foi explorado continuamente ao longo da Eletiva e isso propiciou muitas situações nas quais as crianças puderam interagir e se divertir, como ao interagir com a história e na encenação teatral, quando puderam explorar a imaginação, curiosidade e a criatividade típicas do tempo da infância.

Além da degustação da maçã do amor, as crianças encenaram a história de Branca de Neve na Culminância das Eletivas. Toda a **produção teatral contou com a participação das crianças**, desde o planejamento até a apresentação final. Para a produção do cenário elas contaram com o apoio de parceiros da comunidade, com o empréstimo de uma carroça com um animal para representar a carruagem usada no casamento da princesa e do príncipe.

Participar: a participação foi considerada central, sem a qual a Eletiva não poderia ser desenvolvida. Assim, a escolha conjunta da história foi feita com os alunos e teve o intuito de motivar e engajar a participação, a fim de todos estarem preparados para a participação no teatro que seria proposto, e que deveria ser feito sem a presença dos adultos nos papéis. A participação foi planejada continuamente e aperfeiçoada a fim de que a Eletiva fosse eficiente e eficaz.

Por fim, o desenvolvimento da Eletiva se distribuiu em uma diversidade de momentos que exploraram inúmeras possibilidades de aprendizagem e participação e todos perceberam que os resultados foram muito relevantes, produzindo aprendizagens, interatividade e integração no grupo envolvido.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"É o primeiro ano que estou trabalhando com a escola [de tempo] integral. É um desafio para gente, mas é um momento prazeroso em que as turmas podem se encontrar e os alunos podem ir se encontrando neste momento. E eu gosto muito. É um desafio, mas eu gosto muito. Eu tenho certeza que a escola de tempo integral só veio melhorar ainda mais a nossa educação. É uma experiência muito prazerosa."

Rosiane Ximenes Bernardo Matias – Professora da EMEFTI José Pinheiro

SHOW DE MISTURAS

Componente: Eletivas
Princípio: 4 Pilares da Educação
Ação pedagógica: Aprender

Estudantes: 1° ao 5° ano
Objetivo principal: Realizar reflexão sobre alimentação saudável na escola, desenvolvendo conhecimentos das Áreas de Ciências da Natureza e Linguagens.
Período de realização: 1° Semestre de 2022
Escola: EMEFTI Professora Benedita Monteiro
Município: Ecoporanga – SRE: Barra de São Francisco

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A EMEFTI Professora Benedita Monteiro, sediada no município de Ecoporanga, desenvolveu a Eletiva "Show de Misturas" no primeiro semestre de 2022. A proposta foi organizada como uma das opções dadas aos estudantes, objetivando dinamizar a ação pedagógica do "Aprender", desdobramento do princípio educativo dos 4 Pilares de Educação. A Eletiva nasceu da percepção dos educadores de que os alunos rejeitavam alguns dos alimentos ofertados pela escola, assim como pelo consumo exagerado de alimentos industrializados. Com isso, a proposta pedagógica do "Show de Misturas", visava enfrentar tais desafios da alimentação na escola de forma criativa e efetiva.

O planejamento da Eletiva "Show de Misturas", desenvolvido pelos professores Sandra Silva de Oliveira e Hilton Reis da Silva, envolvia abordar os problemas alimentares em consonância com as competências e habilidades dos componentes de Língua Portuguesa e Ciências. Para isso, os educadores utilizaram como ponto de partida a noção de "identificar misturas na vida diária", presente no currículo de Ciências do Espírito Santo (especialmente na habilidade EF04CI01/ES), para refletir junto com os estudantes sobre a alimentação saudável e nutritiva. Utilizaram práticas de leitura e escrita de gêneros textuais como receitas, paródias, verbetes, poesias e, principalmente, letras musicais. Essa proposta foi apresentada no Feirão das Eletivas. Para atrair os estudantes, os professores se fantasiaram e apresentaram uma paródia da canção **"Show das Poderosas"**, da cantora Anitta.

A Eletiva foi iniciada com um diagnóstico sobre os hábitos alimentares dos estudantes. O resultado foi abordado em uma roda de conversa. Nesse espaço dialógico, leram, cantaram e interpretaram a música "Não é proibido", de Marisa Monte. **O contato com essa canção levou a novas conversas, o que ajudou a definir os estilos musicais preferidos das crianças, consolidado em uma lista coletiva com todos os estilos citados na reunião**. A partir dessas ações iniciais, foi possível aprofundar a compreensão dos estudantes sobre as opções mais nutritivas disponíveis na sua alimentação.

Participar: as aprendizagens foram geradas por meio da participação nas decisões, combinados e produção de conhecimento das rodas de conversa.

Esse processo levou em conta a experiência das crianças e a distinção entre misturas homogêneas e heterogêneas. Para qualificar ainda mais esse momento, os alunos realizaram pesquisas sobre receitas de sucos naturais, bem como sobre os nutrientes existentes em seus ingredientes. Ao término dessa investigação, foram produzidos sucos que foram degustados por todos os participantes. Esse momento foi potencializado pela troca de impressões, opiniões e informações entre educadores e educandos.

Cuidar: pensar a alimentação saudável é uma forma de promover uma compreensão maior do autocuidado e o cuidado do outro.

As aprendizagens desenvolvidas nas rodas de conversas, pesquisas e produções práticas foram aprofundadas por meio de uma palestra ofertada por uma nutricionista convidada pela escola. A partir do diálogo com a especialista, as crianças produziram textos dissertativos e, no âmbito prático, prepararam uma salada de frutas e refrigerante natural caseiro. Ao longo das aulas, outras atividades foram realizadas, tais como análises de músicas e poemas, estudo e produção de gêneros textuais e de paródias musicais. **Além disso, foi realizado um piquenique, envolvendo alimentos saudáveis e nutritivos pesquisados em aula**. As atividades levaram à produção do trabalho final da Eletiva, à elaboração de paródias usando a canção "Não é proibido", analisada

no início da Eletiva. As composições foram analisadas coletivamente, e uma delas foi escolhida para ser transformada em clipe musical, estrelado e produzido pelos alunos. As crianças, com apoio dos educadores e da comunidade escolar, coreografaram, cantaram, dançaram e produziram o vídeo paródia. No dia da Culminância da Eletiva, o clipe foi exibido para toda escola que também consumiu os sucos e refrigerantes naturais apreendidos durante a eletiva.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Primeiramente eu gostaria de falar da experiência no tempo integral. Primeiro ano que eu trabalho com a escola de tempo integral e eu hoje não consigo me ver em outra realidade senão essa. A vontade, o desejo que a gente tem e, sem falar na oportunidade para a gente trabalhar o aluno em todas as suas dimensões, é muito rico e prazeroso para as ambas as partes. Então, acredito que a Eletiva, como diz a secretária de educação de Ecoporanga, 'é a cereja do bolo'. Então, para gente está sendo aqui na nossa escola a cereja do bolo; e o nosso bolo é essa educação de qualidade proporcionada aos nossos alunos, ou seja, a educação em tempo integral. É algo enriquecedor e eu hoje não consigo me ver em outra realidade a não ser essa. Parece que eu nasci para isso."

Hilton Reis da Silva – Professor da EMEFTI Professora Benedita Monteiro

AMPLIANDO O SUPERPODER DO AUTOCUIDADO

Componente: Eletivas
Princípio: Pedagogia da Presença
Ação pedagógica: Cuidar
Estudantes: 4° e 5° ano
Objetivo principal: Desenvolver o autocuidado por meio da compreensão das diversas dimensões e formas do "cuidar' promovendo o respeito mútuo, a identidade pessoal, a valorização da diversidade, a integração e também tendo como base as competências da BNCC.
Período de realização: 2º Trimestre de 2022
Escola: EMEIEF Bem Viver
Município: São Gabriel da Palha - SRE: Nova Venécia

1. CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA:

A EMEIEF Bem Viver, do município de São Gabriel da Palha, fundada em 13 de agosto de 1990, surgiu com o nome "Centro Integrado Bem Viver" e tinha como proposta inicial atender crianças em vulnerabilidade social. Atualmente, como escola de educação em tempo integral, atende os estudantes de todo o município, nas mais diversas condições. Na escola, as professoras Sandra Regina da Silva, Micheli Fontes Nunes e Amanda Saraco, com o apoio da gestora Lizie Pacheco, desenvolveram a Eletiva "Ampliando o Superpoder do Autocuidado". Esta proposta compôs o "cardápio de Eletivas" da escola para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A Eletiva, se estruturou a partir do princípio da Pedagogia da Presença e da ação pedagógica do "Cuidar", **para desenvolver competências e habilidades das áreas de Ciências da Natureza, entendendo o funcionamento e o cuidado do corpo e a promoção da qualidade de vida; e de Ciências Humanas, abordando a construção da identidade pessoal e das competências socioemocionais dos estudantes.**

O objetivo da Eletiva foi fortalecer os vínculos por meio do respeito, do cuidado e da empatia entre estudantes e educadores. Para tanto, foram desenvolvidas reflexões que melhoram a autopercepção e práticas de autocuidado. Um eixo relevante para se alcançar os resultados esperados, foi a valorização da diversidade na construção da Eletiva, já que, em diagnóstico inicial, constatou-se a heterogeneidade dos participantes.

Aprender: essa ação pedagógica pode ser considerada a segunda perspectiva da Eletiva, pois o trabalho buscou desenvolver os 4 Pilares da Educação, na seguinte ordem de importância: Aprender a Ser, o Aprender a Conviver, o Aprender a Fazer e o Aprender a Conhecer.

Após elaboração do planejamento, ocorreu o Feirão das Eletivas no qual foi apresentado às crianças como seria a Eletiva "Ampliando o Superpoder do Autocuidado". Além do nome criativo, elaborado para atrair a curiosidade das crianças, o Feirão serviu para atrair os alunos para participarem da Eletiva. Na apresentação, a professora montou uma mesa repleta de itens relacionados à alimentação saudável, higiene pessoal e no cuidado do corpo.

O início das aulas da Eletiva foi marcado por uma sessão com o filme "**Divertidamente**" que aborda o papel das emoções na vida humana. Após a exibição, foi realizada uma roda de conversa para debater a concepção de equilíbrio emocional.

Brincar: a abertura dos trabalhos começou de forma lúdica com um cinema e com pipoca para estimular de forma alegre e descontraída o início da Eletiva.

Ao longo do trimestre, **os momentos de diálogo contaram com a parceria de uma terapeuta**. Esse apoio externo possibilitou a realização de oficinas junto com as crianças, como uma oficina de Reiki, quando eles receberam os cuidados dessa prática terapêutica alternativa.

Participar: a organização das rodas de conversa para ouvir, colher as opiniões, sugestões e também organizar coletivamente o trabalho, bem como o trabalho em oficinas com a mão na massa e de forma participativa, mostra que a ação pedagógica da Participação foi central para o sucesso da Eletiva.

Também foi realizada oficina para desenvolver o autoconhecimento e a identidade, intitulada "Quem sou eu?". Nessa atividade, cada criança recebeu uma folha com uma fotografia do seu rosto pela metade. A

partir daí, eles deveriam ilustrar o outro lado do rosto, da forma que bem entendessem e depois conversaram sobre suas características, semelhanças e diferenças, valorizando a si próprio e as diversidades.

A Eletiva contou ainda com palestra ministrada por dentistas do município, abordando os cuidados que devemos ter com o sorriso, além de serem ofertadas oficinas de maquiagem e cuidado com os pés. Uma atividade de destaque foi a oficina de fabricação de sabão artesanal, associando o empreendedorismo e noções de saúde e autocuidado. Por fim, foi realizada a Culminância da Eletiva, quando as crianças que participaram apresentaram os trabalhos e produtos que foram desenvolvidos.

2. A EXPERÊNCIA NA VOZ DA ESCOLA:

"Foi trabalhada a questão de como os alunos se enxergavam. A professora entregou uma folha impressa com metade do rosto de cada um e eles tinham que completar. Analisando os trabalhos, vimos estudantes negros que não se reconhecem como tal, uma estudante de cabelo cacheado ou crespo que não se reconhece como tal. Então trabalhamos a questão do 'quem sou eu' para eles se aceitarem como são e aprenderem a valorizar seus traços".

Lizie Pacheco, diretora da EMEIEF Bem Viver

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

BRASIL. Lei 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2022. Acesso em: 9 set. 2022

BRASIL. Decreto N° 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 04 set. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COLISTETE, Renato Perim. O atraso em meio à riqueza: uma história econômica da educação primária em São Paulo, 1835 a 1920. 2016. Tese (Livre Docência em História Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo, 2017, p.37-39. Acesso em: 11 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. 2018. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 11 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Lei N° 928, de 25 de novembro de 2019. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html. Acesso em: 10 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Lei complementar nº 799, 12 de junho de 2015. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", no âmbito do Estado, e dá outras providências. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec7992015.html. Acesso em: 10 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Portaria N° 168-R, de 23 de dezembro de 2020. Estabelece normas e procedimentos complementares referentes à avaliação, à recuperação de estudos e ao ajustamento pedagógico dos estudantes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, e demais providências. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-decretos-e-editais. Acesso em: 11 nov. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 021- R, de 25 de fevereiro de 2010. Atualiza o Programa Mais Tempo na Escola, implantado nas escolas da rede pública estadual em 2007. Acesso em: 11 nov. 2021.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419. Acesso em: 13 set. 2022.

HANSON, Gary P. Western-Islamic and Native American Genealogies of Integral Education. ESBJÖRN-HARGENS, Sean; REAMS, Jonathan; GUNNLAUGSON, Olen (Ed.). Integral education: New directions for higher learning. Suny press, 2010.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 82-93, 2012.

JEFFREY, Débora Cristina; SILVA, Josias Ferreira. Educação Integral em estados brasileiros: trajetória e política. Curitiba: CRV, 2019.

MOLZ, Markus; HAMPSON, Gary P. Elements of the underacknowledged history of integral education. Integral education: New directions for higher learning, Suny press, 2010.

MOREIRA, Luiza Silva; GÓIS, Edivaldo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública–CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade, 2. Pro-Posições, v. 30, 2019.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Matta Pereira de. Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 319-335, 2012.

THIESSEN, Juares da Silva. Territórios da educação integral: identificando limites, interfaces e desafios teórico-metodológicos. THIESEN, Juares da Silva (org.) Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos. Curitiba: Editora CRV, 2020.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6.ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. Modelo Pedagógico. Princípios Educativos. Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife, 2ª Edição, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. Modelo Pedagógico. Concepção do Modelo Pedagógico, Princípios Educativos e Eixos Formativos. Ensino Médio. Recife, 4ª Edição, 2020.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 16 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima. Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ÀRIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jacqueline (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. 2017, pp. 19. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/. Acesso em: 05 out. 2021.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Aline Regina. Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/32683. Acesso em: 02 fev. 2022.

HEYWOOD, Colin. A History of Childhood: children and childhood in the West from Medieval to Modern Times. Cambridge: Polity Press, 2018.

HOSHINO, Camila. Cultura das infâncias: afinal, o que significa ser criança? Lunetas, 2022. Disponível em: https://lunetas.com.br/ser-crianca/. Acesso em: 07 nov. 2022.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. Criança, infância, educação e tempo escolar: possíveis relações. In: THIESEN, Juares da Silva. Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos. Curitiba: Editora CRV, 2020.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Revista Portuguesa de Educação, Braga, vol. 23, nº 1, pp. 183-202, 2010.

MURATO, Daniela; CAETANO, Luciana Maria; VIANA, Marcos Alan. A concepção de infância na escola em tempo integral. In: I Congresso Brasileiro de Psicologia Jurídica e Forense, 2018. Disponível em: https://cbpsifae.fae.edu/cbpsi/article/download/77/76. Acesso em: 03 nov. 2022.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de pesquisa em educação, Blumenau, vol. 6, nº 3, p. 581-602, setembro/ dezembro, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. 2018. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/ Acesso: 11 out. 2022.

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir, v. 2. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p.77.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Caderno Modelo Pedagógico: Princípios Educativos. Vol. 2. Recife: 2020, p.13.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 13 de set. 2022.

BRITES, Luciana. Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação integral nas infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos.2017, p.19. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/ Acesso: 05 out. 2021.

CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO. As pedagogias do CPCD. Disponível em: http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd// Acesso: 03 out. 2021.

LAZAROTTO, A. F. Por uma cultura do brincar: experiências do Projeto de Extensão Pedagogia na Rua da Unochapecó. Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC, [S. l.], n. 4, p. 64–71, 2021. DOI: 10.35700/ca20160464-711918. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1918. Acesso em: 28 out. 2022.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOSTSKY, Lev S. LURIA, Alexander R. LEONTIEV, Alexei N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.]

SCHNEIDER, Maria Luiza. Brincar na escola: limite e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 189-217.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. Criança, Brasília, n. 27, p. 9-12, 1994.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 1V.:IL.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Educação - Uma perspectiva para o século XXI. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008

GOMES, Aline Regina. Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/32683 Acesso em: 02 de fevereiro de 2022

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Caderno Modelo Pedagógico: Princípios Educativos. Vol. 2. Recife: 2020

DA CRUZ, Samantha Guiçardi; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. Research, Society and Development, v. 4, n. 4, p. 227-238, 2017.

WALDOW, Vera Regina e BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. Acta Paulista de Enfermagem [online]. 2011, v. 24, n. 3 [Acessado 5 Outubro 2022], p. 414-418. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002011000300017>. Epub 01 Ago 2011. ISSN 1982-0194. https://doi.org/10.1590/S0103-21002011000300017.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. 2015. Da Investigação às práticas, 6 (1), 7-30. Texto original publicado na revista European Early Childhood Education Research Journal. Traduzido por Natália Fernandes e Catarina Tomás.

ANTUNES, Karine Maria. As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de caso etnográfico. QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, pp. 121-128.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LAZAROTTO, A. F. Por uma cultura do brincar: experiências do Projeto de Extensão Pedagogia na Rua da Unochapecó. Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC, [S. l.], n. 4, p. 64–71, 2021. DOI: 10.35700/ca20160464-711918. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1918. Acesso em: 28 out. 2022.

PENINA, Mayara. Em escola em São Paulo, crianças resolvem conflitos em assembleia. Disponível em: https://catracalivre.com.br/catraquinha/em-escola-em-sao-paulo-criancas-resolvem-conflitos-em-assembleia/ Acesso: 20 nov. 2021.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de, SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de. Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007, p. 21-50.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 16 de set. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando G. Pereira. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto nº 99710, de 21 de novembro de 1990: Dispõe sobre a Convenção sobre os direitos da crianças. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=Quando%20uma%20crian%C3%A7a%20se%20vir,a%20restabelecer%20rapidamente%20sua%20identidade.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 16 de set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL _____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. Revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

COSTA, Michel Dal Col. Coordenação Pedagógica: uma estratégia para a promoção de uma educação integral na escola. 2021. 20 fs. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica. Faculdade IBRA de Brasília; Faculdade IBRA de Minas Gerais Caratinga, MG, 2022. Disponível em: https://bityli.com/CmPzvDrd. Acesso em: 29 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Vitória, 2020. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 28 nov. 2022.

ESPÍRITO SANTO _____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto N° 4973, que regulamenta o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PROETI). Vitória: Sedu/ES, 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diario%20Oficial%2030-09-2021%20Decreto%20Proeti-2.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba, pp. 6154-6167. Disponível em: https://docplayer.com.br/52716656-Escola-em-tempo-integral-e-a-educacao-integral-algumas-reflexoes-de-contexto-e-de-concepcao.html. Acesso em: 28 set. 2022.

FARIA, Lia. CIEP. A Utopia Possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, pp. 277-294, 2012.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Inovações em conteúdos, método e gestão. Rotinas e práticas educativas. Anos Iniciais Ensino Fundamental. 2ª edição. ICE: Pernambuco, 2019. Disponível em: https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-8-rotinas-e-praticas-arte-final.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, pp. 1-98, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6065. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Vol. 2. Vitória: Secretaria Estadual de Educação, 2020.

ESPÍRITO SANTO _____. Lei complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019. Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html. Acesso em: 10 nov. 2022.

MENEZES, Luis Carlos de. BNCC de bolso: como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Médio. São Paulo: Arco, 2019.

ZABALA, Antoni. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2014.

AQUINO, Sofia Rafaela Oliveira de; MACIEL, Sílvia Fernanda de Medeiros; JÚNIOR, Normando José do Nascimento. Metacognição nos processos de aprendizagem na escola: uma revisão sistemática de literatura. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID6599_16082019155525.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

ARROYO, Gonzáles Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Eaansfund/indag2.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. Disponível em: file:///C:/Users/atgburini/Downloads/48685-Texto%20do%20artigo-197593-1-10-20140714.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

Currículo ES 2020. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 25 out. 2022.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. Educação Infantil: As rotinas no desenvolvimento da autonomia. Disponível em: http://www.xxcbed.ufc.br/arqs/gt1/gt1_18.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

MORAIS, Catarina Moura da Silva Argüelles. A organização do tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10997/1/Relat%C3%B3rio_CMorais_versaoFinal%20%281%29.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. Universidade Católica Portuguesa. Psicologia: reflexão e crítica, 2003, pp. 109-116. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. Base nacional comum curricular. Brasília: Senado Federal, 2018.

COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento, v.1, Brasília, 1999.

COSTA, A.C.G _____. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A.C.G _____. A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

COSTA, A.C.G _____. O professor como educador: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 329-R, de 30 de dezembro de 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20329.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

FORMAÇÃO NO MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL – PROETI 2022, Assessoria de Educação em tempo integral – SEDU/ES, Portal Aprendiz. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/. Acesso em: 07 nov. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P _____. Educação como prática libertadora. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREIRE, P _____. Pedagogia da autonomia. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Caderno 8. Rotinas e práticas pedagógicas. Ensino Fundamental Anos Iniciais2020.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e Filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. Vitória, 2020. Disponível em: https:// https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 04 set. 2022.

PAULA, Júlia da Matta Machado de (Org.); MARTINS, Marcelo Lema Del Rio (Org.); ANGELO, Vitor Amorim de (Org.). Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias. 1. ed. Vitória: Grafitusa, 2021. 440p. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V4.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. 2.ed (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. O tempo e o espaço para brincar em casa e na escola: o que dizem as crianças. In: Anais VI Educon - Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. 1, Aracaju, 2012.

CELESTINO, P. G. (2019). A oralidade infantil e o desenvolvimento cognitivo a partir da prática docente. Revista Internacional de Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 5(1). Disponível em: https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.4. Acesso em: 01 set. 2021.

DRAGO, Vanessa de Souza Rosado. Caderno de atividades: o texto e o seu contexto – a intervenção do professor na produção escrita dos alunos do Ensino Fundamental I - 1. ed. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017. 67 p. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2018/04/DRAGO_VANESSA_DE_SOUZA_ROSADO_2017_produtoeducacional_reduzido2-1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

FAXINA, J. O olhar do professor das séries iniciais sobre o trabalho com situações problemas em sala de aula. In: Anais do 5° Simpósio Internacional de Linguagens Educativas: práticas, tecnologia e inovação, 2015, Bauru. Simpósio Internacional de Linguagens Educativas, 2015. v. 1. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/O-olhar-do-professor-das-séries-iniciais-sobre-o-trabalho-com-situações-problemas-em-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 13 set.2021.

GOMES, M. S. Estimulando a metacognição em classe: estratégias para o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais [Recurso eletrônico]. Belém, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574690. Acesso em: 13 out. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE. Inovações em conteúdo, método e gestão. Metodologias de êxito. Anos Iniciais Ensino Fundamental. Recife, 2ª Edição, 58 p., 2019.

LOPES, L. C. P. dos S. Plano de aula: Receita: produção de texto oral. Jan. 2019. Disponível em: https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/receita-producao-de-texto-oral/4062. Acesso em: 01 set. 2021.

MOTA, E. R. F.; DINIZ, M. S. K. O uso de técnicas mnemônicas como estratégia de aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental I. In: Anais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu UniEvangélica, 2017, Anápolis-GO, v. 01. p. 82-100. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/latosensu/article/view/1775. Acesso em: 27 set. 2021.

NUNES, M. N. Memorizar-Imaginar - Criar: investigações sobre memória e ensino de Ciências nas séries iniciais. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19092016-155349/publico/DISSERTACAO_versaocorrigida.pdf. Acesso em: 27 set.2021.

PAULA, Júlia da Matta Machado de (Org.); MARTINS, Marcelo Lema Del Rio (Org.); ANGELO, Vitor Amorim de (Org.). Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias. 1. ed. Vitória: Grafitusa, 2021. 440p. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V4.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

PINHEIRO, A. C. A rotina do tempo-espaço escolar na visão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, v. 1, p. 7-288. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/2/1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

PONCIO, Júnior, A. Tabuada, O X da Questão. 2015. 32 p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21977/1/MD_ENSCIE_I_2014_17.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia, 2006, 16(34), p. 169-179. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcngKVp6rLnwQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 728 - 747, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108. Acesso em: 02 set. 2021.

RUIZ, Helena Cristina da Cruz. Plano de aula: Preenchendo fichas técnicas. Nov. 2018 Disponível em: https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/preenchendo-fichas-tecnicas/2920. Acesso em: 01 set. 2021.

SALLA, F. Como ensinar 5 procedimentos de estudo. Nova Escola, Ed. 247, Nov/2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3082/como-ensinar-5-procedimentos-de-estudo. Acesso em: 08 set. 2021.

SANTOS, D. M.; SANTOS-WAGNER, V. M. P. Jogo soma 10: fatos fundamentais e cálculo mental. Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 4, p. 1-15, 2013. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/download/2232/1804. Acesso em: 27 set. 2021.

SÃO PAULO. Sequência didática – Produção oral com destino escrito. 2006, p. 67-73. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador, v. 2, São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17180.pdf . Acesso em: 13 set. 2021.

SÃO PAULO _____. Sequência didática: texto memorizado. 2006, p. 74-91 . In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador, v. 2 São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17180.pdf.. Acesso em: 13 set. 2021.

SÃO PAULO _____. O que é uma anotação resumida? 2006, p. 101. In: SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador, v. 1 São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16087.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. Diretrizes curriculares e operacionais para o Estudo Orientado, 2020, 20p. Disponível em: https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wp-content/uploads/2020/02/Ementa-Estudo-Orientado.pdf. Acesso em: 25 ago.2021.

SOARES, Raquel Pereira. Questionamentos de textos na sala de aula: Uma proposta metodológica e dialógica na formação de leitores literários. In: Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2019, Uberlândia - MG.UFU: ILEEL, 2019, v. 5, p.1-14. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/372.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

VALE, L. M. Plano de aula de rotação por estações, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B13Uh6ZwyrLGU2dpZHVYV1BHSDg/view. Acesso em: 13 set.2021.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECK, Ulrich. Sociedade de risco: rumo à uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

BUCK INSITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARBONELL, Jaume. Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

CAVALCANTI, Carolina Costa. Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas - um guia para educadores. São Paulo: Saraiva, 2022.

DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ALVES, Rubem. O prazer da leitura. Blog Página de vida. 19 mai. 2007. Disponível EM: http://pagina-de-vida.blogspot.com/2007/05/o-prazer-da-leitura-rubem-alves.html. Acesso em: 04 out. 2022.

ÁVILA, Ivany Souza. Por entre olhares, danças, andanças: os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2022, pp. 258-266.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev.2022.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Trad. M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Educação, v. 39, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.22790. Acesso em: 26 ago. 2021.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrine Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da Educação Básica. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698165712. Acesso em: 01 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo. Ensino Fundamental. - Anos Iniciais. Vitória, 2020. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 11 nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): pp 25-34, ago./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443. Acesso em: 04 out. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE TOCANTINS; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução N° 160, de 19 de dezembro de 2016. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/207521. Acesso em: 15 set. 2022.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): pp 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593. Acesso em: 04 out. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Diferentes linguagens para a alfabetização plena. In: Educação Integral na Alfabetização. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-educacao-integral-na-alfabetizacao/guia-educacao-integral-na-alfabetizacao-capitulo-educacao-integral.html. Acesso em: 04 out. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Inovações em Conteúdos, método e gestão. Rotinas e práticas educativas. Anos Iniciais Ensino Fundamental. 2ª Edição. ICE: Pernambuco, 2019. Disponível em: https://www.cachoeiro.es.gov.br/site-pmci/wp-content/uploads/2020/01/ef1-caderno-8-rotinas-e-praticas-arte-final.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, Júlia da Matta Machado de; MARTINS, Marcelo Lema Del Rio; ANGELO, Vitor Amorim de (Org.). Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias. 1. ed. Vitória: Grafitusa, 2021. 440p. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V4.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

SEDU – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Diretrizes curriculares e operacionais para o Aprofundamento em Leitura e Escrita - ALE no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Geief). Vitória, ES, 2021.

SEDU – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo _____. Orientação curricular para o aprofundamento em leitura e escrita (ALE): 1º ao 5º Ano. Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Geief). Vitória, ES, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante._____. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. UFMG (Faculdade de Educação). São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan. /fev./mar./abr. 2004, n° 25. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf. Acesso em: 03 out. 2022.
_____. Verbete: Alfabetização. In: BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao. Acesso em: 04 nov. 2022.

TOLDO, Claudia; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos: um olhar enunciativo-discursivo para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Dossiê Linguística Aplicada. Leitura, Maceió, n. 67, set../dez. p. 269-281, 2020.

VYGOTSKY. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Currículo ES 2020. Ensino Fundamental. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/. Acesso em: 20 jan. 2022.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. Metodologias Inov-Ativas. São Paulo: Saraiva, 2022.

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HERNÀNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat; RODRIGUES, Jussara H.; HORN, Maria da Graça S. A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

Imagens

1 - Disponível em: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143. Acesso em: 01 dez. 2022. Cf. ainda: LIMA, Valquíria dos Santos. Educação na Era Vargas: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930-1937). TCC. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019, p. 48. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16262/1/WSL09102019.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

2 - NASCIMENTO, Gedean Ribeiro. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque : simbologia de escola viva na comunidade do Bairro da Liberdade em Salvador - Bahia. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.p. 19. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SlFE/66?show=full. Acesso em: Acesso em: 01 dez. 2022.

3 - RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf. Acesso em: Acesso em: 01 dez. 2022.

4 - JÚNIOR, José Pedro. Fotografia publicada no Jornal o Catalão. Disponível em: https://www.badiinho.com.br/caic-sao-francisco-de-assis-sera-reformado-cerca-de-r-400-mil-reais-serao-investidos-nas-obras-de-reforma/. Acesso em: 01 dez. 2022.

5 - Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517. Acesso em: 01 dez. 2022.

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO