

GESTÃO

Referencial



Curricular



DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Realização





PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

GESTÃO

1ª edição

PORTO VELHO- 2016

Realização



ENSINO FUNDAMENTAL



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MAURO NAZIF RASUL
Prefeito do Município de Porto Velho

ENÉAS RÔMULO DALTON DE FRANCO
Vice-Prefeito do Município de Porto Velho

FRANCISCA DAS CHAGAS HOLANDA XAVIER
Secretária Municipal de Educação

JANDERNOURA ARAÚJO RODRIGUES ALVES
Secretária Municipal Adjunta de Educação

OSMAIR OLIVEIRA DOS SANTOS
Diretor do Departamento de Educação

MONISE ADRIANA BUZO VELHO
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental

TAMARA VASCONCELLOS DE AZEVEDO KASPER
Chefe de Apoio da Divisão de Ensino Fundamental

Realização



ENSINO FUNDAMENTAL



APRESENTAÇÃO – Síntese da memória do trabalho. O que este currículo propõe e o porquê. Qual o “diferencial” e a importância. Texto da Secretária Municipal

COORDENAÇÃO GERAL

Josineide Macena da Silva
Tamara Vasconcellos de Azevedo Kasper
Ziuzania Benedito dos Santos

COORDENAÇÃO DA ÁREA

Rosangela Aparecida Hilário

COORDENAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Walterlina Brasil
Ziuzania Benedito dos Santos
Sheila Andreia Ribeiro
Elcilene Neves de Araújo Ribas
Marlei Dill
Suelen Oliveira Augustinho

EDIÇÃO E PRODUÇÃO EDITORIAL

Maria Perpétua Ribeiro Lacerda

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Monise Adriana Buzo Velho

COLABORADORES

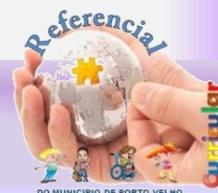
Técnicos da SEMED
Professores da UNIR
Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho

ILUSTRAÇÃO

Desenhos dos alunos da Rede Pública de Ensino Municipal.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei no 9.610/98.

Gestão





CARTA AO LEITOR

Apresentamos à Sociedade do Município de Porto Velho o Referencial Curricular do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino.

De acordo com o artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, os currículos do Ensino Fundamental devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada Sistema de Ensino e Estabelecimento Escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Fundamentado por essa legislação e pela necessidade de um documento norteador para o Ensino Fundamental, e pela emergente atualização das Políticas Educacionais que consolida o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo, que iniciou-se na Secretaria Municipal de Educação através do Departamento de Educação, da Divisão de Ensino Fundamental e da Divisão de Ensino Rural, um plano de ação no ano de 2014 que pudesse construir um Currículo eficaz que até então no Município de Porto Velho ainda não havia sido concretizado, e que houvesse a participação dos principais sujeitos do Processo Ensino Aprendizagem: os Professores.

Foi realizado um excelente trabalho através de um fazer coletivo onde a união da Secretaria Municipal de Educação-SEMED através do Departamento de Educação-DE e os professores das Unidades Escolares do Município de Porto Velho e a Universidade Federal de Rondônia-UNIR, através de seus Professores, realizaram, permeado pela seriedade e pelo ato democrático, tendo como essência as intervenções dialéticas e dialógicas, priorizando uma construção que prevalecesse na aprendizagem a autonomia dos educandos e ao mesmo tempo uma Educação compromissada com o desafio de instaurar na sua aplicabilidade política e pedagógica a exequibilidade da construção de uma escola cidadã.

Este referencial visa atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes da atualidade no que tange a prática pedagógica do professorado, onde é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização voltada para a regionalidade, porém, sem esquecer a visão global de mundo para o alunado.

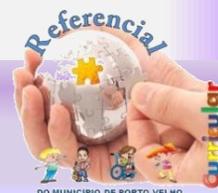
Temos certeza que esse referencial nos permitirá a execução de um processo de ensino e aprendizagem realmente competente, onde seja real a produção comum do saber, da liberdade e do diálogo, sem jamais esboçar um ambiente autoritário, silenciador da voz dos envolvidos no contexto educativo, onde almeja-se a diversidade, proporcionando para a Rede Municipal a excelência da qualidade educativa.

Sucesso para todos nós que almejamos uma Educação digna e igualitária.

Francisca das Chagas Holanda Xavier
Secretária Municipal de Educação do Município de Porto Velho

Mauro Nazif Rasul
Prefeito do Município de Porto Velho

Gestão



COMO SE LER ESTE CADERNO

É com satisfação que apresentamos o Caderno Gestão Pedagógica para o currículo do ensino fundamental do município de Porto Velho. Ele foi elaborado com o propósito de auxiliar as equipes de coordenação pedagógica das escolas na orientação dos planejamentos e rotina dos conteúdos escolares.

Toda proposta curricular encerra, nela mesma, a necessidade de tornar-se clara a quem vai utilizar.

Portanto, a equipe pedagógica deve apoiar que tenhamos no município de Porto Velho um currículo vivo !

Neste sentido, este Caderno explicita as bases que orientaram a elaboração do currículo das escolas e sustentam sua execução. A partir disto identifica as ações sob as quais deve ser feita a seleção dos conteúdos, orienta quanto a articulação curricular entre as diversas áreas. Para utilizá-lo você deve considerar essa organização porque o sucesso do Currículo depende – e muito – da clareza quanto as noções que o fundamenta. Nenhum desenho curricular é aleatório, portanto, a equipe Pedagógica atuará como “tradutora” dessas intenções tomando possível a transição entre o currículo prescrito e o currículo real.

O Caderno possui três partes que podem ser vistas no conjunto ou separadamente. Na primeira temos a visão filosófica que subsidiou a proposta. Nela temos o nosso currículo apresentado a partir das questões: Qual, Para Quem, Como se dará o Currículo. Na parte dois, tratamos da articulação curricular de modo que teremos o panorama das diversas áreas. Nesta parte será possível apresentar como as áreas poderão ser integradas. Na terceira e última parte, temos algumas recomendações para o trabalho dos professores, com uma visão direcionada as metas de aprendizagem e as possibilidades de melhoria do trabalho.

Apesar de parecer muita coisa, a linguagem deste Caderno é simples e direta e cada um poderá tirar o melhor proveito se aceitar este Caderno como um apoio as equipes, e conseqüentemente, ao sucesso da proposta do currículo para educação municipal, com garantia de qualidade.

*Tamara V. Azevedo Kasper
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental*



SUMÁRIO

I	MEIO AMBIENTE-----	08
II	ÉTICA -----	20
III	EDUCAÇÃO PARA TRÂNSITO -----	30
IV	EDUCAÇÃO FISCAL -----	35
V	MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA -----	40
VI	DIREITOS HUMANOS -----	57
VII	EDUCAÇÃO ESPECIAL -----	65



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO



Micaele Vitória Santana Reis – 4º ano
Escola Saul Bennesby

Meio Ambiente

ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º Ano

I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para muitas pessoas quando se fala em meio ambiente, logo se faz a associação do termo a paisagens naturais. No entanto, esta expressão é mais abrangente e carregada de significados. Quando dizemos, por exemplo, que meio ambiente é o conjunto de condições e influências naturais que cerca os seres vivos ou uma comunidade, e que agem sobre eles, podemos dizer de forma simplificada que essa é uma relação entre os seres vivos e os não vivos.

Nesta perspectiva, surge o termo cuidar do meio ambiente, que em outras palavras significa cuidar de nós mesmos, uma vez que tudo está relacionado com o lugar onde vivemos. O cuidado com o meio ambiente advém de algo muito maior que deve ser inspirado em um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente pelos seres humanos, e que possa ser transmitida de geração para geração. Essa forma de conscientização é o que definimos como educação.

A educação ambiental nasce da premissa necessária do ser humano de se

sensibilizar e buscar conhecimento em relação ao lugar de pertencimento. Educação ambiental, de acordo com a Lei nº 9.795/99 é o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No nosso cotidiano é urgente a necessidade de transformação para a superação de inúmeras injustiças ambientais, desigualdade social, apropriação da natureza e da própria humanidade como objetos de exploração e consumo. Muitos atribuem a esses pressupostos a uma





I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

cultura de risco, com efeitos que muitas vezes escapam à nossa capacidade de percepção imediata, mas aumentam de muitas formas as evidências que seus resultados podem atingir não só a vida de quem os produz, mas as de outras pessoas, espécies e até gerações futuras.

Esse cenário ambiental nunca visto na história da humanidade se deve aos próprios seres humanos, por suas ações de degradação sobre a natureza. A falta de orientação associada ao grande poder emanado pelo capitalismo radicaliza o compromisso que a educação ambiental assume no enfrentamento da crise ambiental, ensejando por mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes. Ações fomentadoras de processos que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o, fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações dos seres humanos entre si, e destes com o meio ambiente é um dever de todos.

Nesse contexto, o desenvolvimento econômico que emana do progresso científico e tecnológico demonstra que o domínio do homem sobre a natureza, nas últimas décadas, tem desencadeado alterações ecológicas de grandes proporções e consequências para a sobrevivência da humanidade. Frente a tantos problemas, a previsão é de um futuro incerto com enormes problemas de contaminação, esgotamento de recursos não renováveis e escassez dos recursos renováveis, aquecimento global, desmatamento, contaminação da água e do solo, fome, pobreza, entre outros que constituem perigo para a saúde e o bem-estar social.

Uma nova forma de pensar sobre o caminho empreendido pela sociedade e o modo como se tem focado as relações dos seres humanos com o lugar onde vive é algo a ser repensado, a fim de oferecer um futuro equilibrado às gerações. Neste sentido, o Brasil tem procurado cumprir acordos internacionais sobre o meio



I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ambiente, em conformidade com o que dispõem o marco legal da Constituição Federal de 1988, da Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

Entre os principais documentos, no âmbito internacional, firmados pelo Brasil, merece destaque a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, capital da Geórgia (ex-União Soviética), em outubro de 1977. Sua organização ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Desse encontro saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo. Outros documentos internacionais importantes de orientação as ações da educação ambiental, que merecem destaque são: o Manifesto pela Vida e a Carta da Terra, que constituem a base de princípios para os processos da Agenda 21 brasileira.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária, em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) é o marco crítico, político e emancipatório da educação ambiental. O referido documento marca a mudança de acento do ideário desenvolvimentista para a noção de "sociedades sustentáveis", construídas a partir de princípios democráticos em modelos participativos de educação popular e gestão ambiental.

Da mesma forma, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, instituída pelas Nações Unidas juntamente com a



Laura Slardt Barbosa – 5º ano
Escola José Augusto





I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

UNESCO representa um grande avanço para a educação ambiental ao reconhecer seu papel no enfrentamento da problemática socioambiental à medida que reforça mundialmente a sustentabilidade por meio da educação, assegurando a efetividade desse direito e incumbindo o poder público, entre outras providências, a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Da educação é necessário que sejam adquiridos conhecimentos sobre o cuidado, para que o uso econômico dos recursos da terra pelos seres humanos tenha caráter de uso consciente, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de renovação. Isso é o que os documentos assinados pela grande maioria dos países do mundo incluindo o Brasil assumem, ou seja, garantir o acesso de todos aos bens econômicos e culturais necessários ao desenvolvimento pessoal e a uma boa qualidade de vida, sem perder de vista o conceito de sustentabilidade.

A forma de organização das sociedades modernas constitui-se no maior problema para a busca da sustentabilidade. A crise ecológica atual, vista como a primeira grande crise planetária da história da humanidade, tem dimensão tal que, a despeito das dificuldades, e até impossibilidade de promover o desenvolvimento sustentável, essas sociedades se veem forçadas a desenvolver pesquisas e efetivar ações, mesmo que em pequena escala, para garantir minimamente a qualidade de vida no planeta.

Assim, a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir as necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um



I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

importante papel a desempenhar.

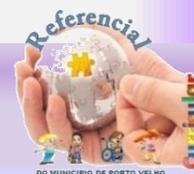
A trajetória da presença da educação ambiental na legislação brasileira apresenta uma tendência em comum, que é a necessidade de universalização dessa prática educativa por toda a sociedade através de um processo participativo. Esse é um processo onde o educando assume o papel de elemento central no ensino/aprendizagem pretendido, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, através do desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania.

A principal função do trabalho com a temática ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, mais do que informações e conceitos, é necessário que a escola se

proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação.

A grande tarefa da escola, como espaço social onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização é proporcionar um ambiente saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. Por outro lado, é necessário também garantir situações em que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de atuação.

Entretanto, não se pode esquecer que a escola não é o único agente educativo e que os padrões de comportamento da família e as informações veiculadas pela mídia exercem especial influência sobre os adolescentes e jovens. No que se refere à





I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos aprendidos pelo que se faz e se diz em casa. Esses conhecimentos poderão ser trazidos e debatidos nos trabalhos da escola, para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos no reconhecimento dos valores expressos por comportamentos, técnicas, manifestações artísticas e culturais.

É no ambiente escolar que as práticas realizadas representam um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova.

Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos de forma prática no cotidiano dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos criticamente com o futuro. Isso permitirá reavaliar informações e perceber as várias determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vivem.

É desejável a comunidade escolar refletir conjuntamente sobre o trabalho com o tema ambiental, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. Outro ponto importante a ser considerado é a relação da escola com o ambiente em que está inserida. Por ser uma instituição social que exerce intervenção na realidade, ela deve estar conectada com as questões mais amplas da sociedade, e com os movimentos amplos de defesa da qualidade do ambiente, incorporando-os às suas práticas e relacionando-os aos seus objetivos.

Dessa visão, surge a grande maioria das ações educacionais direcionadas, de forma predominante, para defesa do espaço natural de maneira estrita. Não é apenas com projetos de reciclagem de lixo, papel e plástico, ações de plantio de mudas e de comemorações em datas pontuais, tais como, semana do meio ambiente, dia da árvore, dia da água, etc. que se formará uma consciência sustentável.





I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No âmbito escolar é preciso que fique definido como objetivo pedagógico, qual tipo de educação ambiental deve ser seguido, uma educação conservacionista que é aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem, ou uma educação voltada para o meio ambiente que implica em uma profunda mudança de valores em uma nova visão de mundo e uma nova maneira de se ver pertencente ao meio em que está inserido.

É papel fundamental da escola, propiciar mecanismos para diminuir o distanciamento entre o que está explícito nos documentos e leis para o que está sendo praticado. Devemos perceber claramente a tônica da educação ambiental direcionada para uma consciência mais abrangente sobre a forma de perceber o que é o meio ambiente para as pessoas e o que significa

educação, para preservá-lo. A forma de pensar e agir sobre os problemas ambientais implicam na inter-relação da ética, da política, da economia, da ciência, da cultura, da tecnologia, da ecologia, para uma prática voltada para a mudança do comportamento.

Como tema transversal é necessário estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino de forma interdisciplinar, garantindo o desenvolvimento da cultura e da cidadania ambiental, de modo que impregne toda a prática educativa. Ao mesmo tempo, possa criar uma visão global e abrangente das questões que evidenciam a destruição do ambiente, nos seus aspectos físicos, históricos e sociais contextualizando-os entre a escala local e global.

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cabe assim, aos educadores, em conformidade com sua área



I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

de conhecimento e atuação, organizar e adequar os conteúdos para contemplar a ação de Educação Ambiental de forma a contemplar todas as disciplinas do currículo escolar e contextualizá-los com a realidade da comunidade onde a escola está inserida.

O trabalho será mais impactante se os professores de todas as disciplinas discutirem as temáticas e sintetizarem elas para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento. Isso levará o aluno a ser capaz de:

- ✓ identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;
- ✓ perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural,

respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;

- ✓ observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;
- ✓ adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- ✓ compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;
- ✓ conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;
- ✓ perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições

I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ambientais de seu meio;

✓ compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia a dia.

Nesta perspectiva é necessário incluir no Projeto Político Pedagógico das Escolas a oferta da Educação Ambiental para todos os níveis e modalidades de ensino e em todas os componentes curriculares, de forma que fortaleça a cidadania, a partir de uma educação participativa, democrática, transformadora e crítica, abordando o conhecimento e o exemplo na resolução de problemas socioambientais. Para isso, os seguintes aspectos na oferta da educação ambiental deverão ser permeados nos níveis e modalidades de ensino:

✓ Educação Infantil e início do Ensino Fundamental: enfatizar a sensibilização com a percepção, a interação, o cuidado e o respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa

✓ Anos finais do Ensino Fundamental: desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais, bem como, a cidadania ambiental;

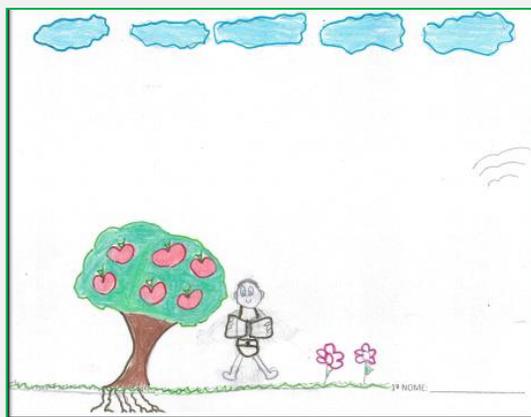
✓ Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos: aprofundar o pensamento crítico, contextualizado e político e a cidadania ambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental;



Leny Mendes de Brito- 4º ano
Escola João Ribeiro Soares

I EDUCAÇÃO AMBIENTAL

✓ Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola: nestas modalidades de ensino, é importante a revitalização da história e da cultura de cada comunidade, comparando-as com a cultura contemporânea e seus atuais impactos socioambientais, especialmente os causados por modelos produtivos. Nestas modalidades é oportuna a reflexão sobre processos de proteção ambiental, práticas produtivas e manejo sustentável.



Ana Clara Feitosa - 5º ano
Escola Senador Darcy Ribeiro

A riqueza de ideias que normalmente surge do debate sobre a educação ambiental no contexto escolar, em geral contribui muito para a construção coletiva de soluções locais. Deve-se, a partir da educação, possibilitar o reconhecimento de fatores que produzam bem-estar ao conjunto da população e com isso desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais.



I REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, Osmair Oliveira dos¹

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Constituição Federal (1988). Brasília, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. Lei 9.795/99. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução, CNE/CEB n. 2, de 15 de junho de 2012.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formando COM-VIDA – *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

DELORS, J. Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

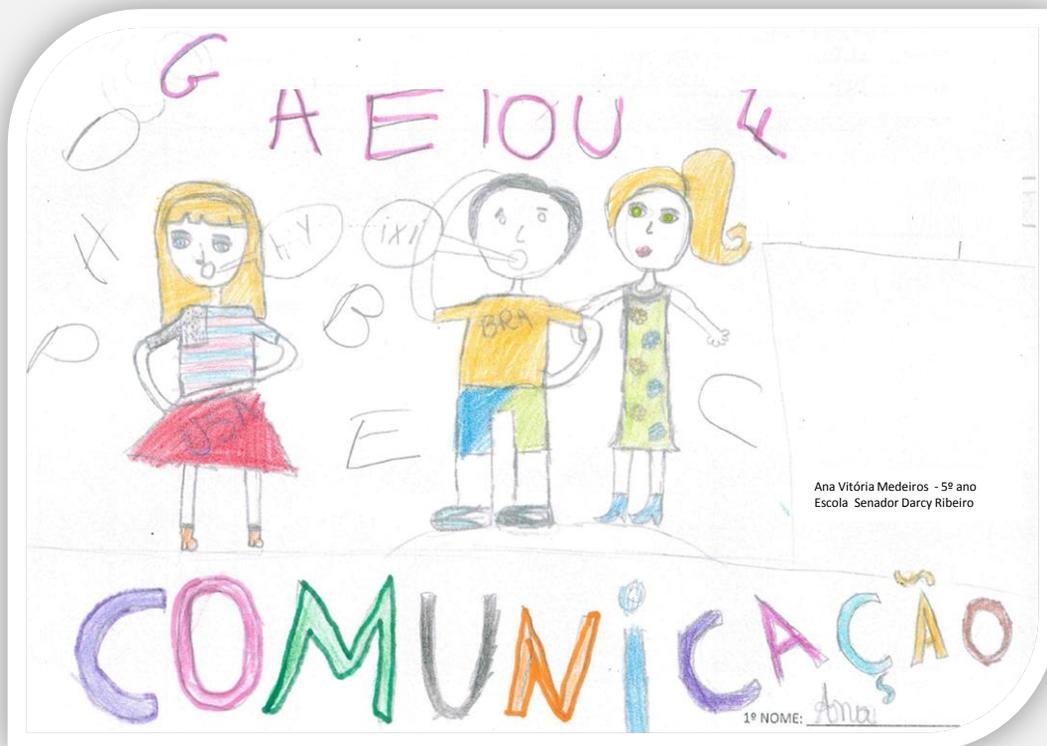
RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Rondônia. Porto Velho: SEDUC, 2013.

¹Professor na Rede Pública Estadual e Municipal de Educação no Estado de Rondônia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Pós-Graduação Lato Sensu em História, Geografia e Meio Ambiente pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas/FACISA e Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR.



REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

ÉTICA





II ÉTICA, , ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

Educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável.

**FARIA. Wendell Fiori de
HILÁRIO. Rosangela Aparecida**

Viver e conviver em meio à sociedade contemporânea exige um permanente questionamento sobre qual a conduta que devemos ter perante as diversas situações diante do outro, nosso igual, humano em sonhos, desejos, pré-conceitos e aspirações. O questionamento parece simples, mas carrega em seu bojo pressupostos centrais da Moral e da Ética.

Em princípio, parece fácil: devemos buscar a alteridade como preceito basilar para a vida e tratar ao outro como desejamos ser tratado em nossas ações e intervenções diante dos múltiplos papéis assumidos em nosso cotidiano. Entretanto, a velocidade do pensamento não acompanha a morosidade das ações: nossas dores sempre parecem maiores do que a dos outros. Se o ser humano é singular e empreende uma busca permanente de ser respeitado em sua alteridade, não pode deixar de considerar normas de conduta para o bem viver e conviver com o outro e na sociedade.

Neste entendimento, os filósofos buscaram traduzir em conceitos termos relacionados à subjetividade do ser humano e a conduta necessário para viver e conviver com respeito à diversidade de que somos constituídos.

Nesta perspectiva, moral e ética, às vezes são empregadas como sinônimos: um conjunto de normas e/ou padrão de conduta. No campo da Filosofia, Ética pode significar Filosofia da Moral, ou seja, reflexões e princípios sobre a conduta e suas consequências. No campo das atividades profissionais, ética tem o significado de um rol de normas que um grupo estabelece para o exercício de determinada profissão.

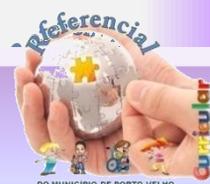


II ÉTICA, ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

Por outro lado, torna-se preciso distinguir entre moral e moralismo para delimitar o significado adquirido pela palavra ética na contemporaneidade: no senso comum, moral e moralismo tem significado igual ou similar, mas é preciso pontuar que Não são: moralismo é uma conduta associada ao juízo de valor estabelecido sobre atos e atitudes que não se compreende e se prejudga. Neste entendimento, prefere preencher de sentido a palavra ética a valores que são subjacentes a uma determinada sociedade em um tempo histórico, mas Ética é um conjunto de valores que são imutáveis com o tempo e nos diversos espaços. A moral varia de acordo com a sociedade e regras de conduta estabelecidas em um determinado tempo e espaço.

Nesta reflexão partimos do pressuposto da necessidade do estabelecimento *de valores, relações e hierarquias entre os valores para nortear as ações em sociedade* (PCNs/Temas Transversais, 1998). Situações limites nos colocam a necessidade de parâmetros para balizar as ações. Por exemplo: uma mãe que rouba comida para matar a fome de seus filhos é menos culpada do que o ladrão que rouba para satisfazer seus desejos de adquirir bens de consumo? A mulher que sofre violência doméstica contínua e mata ao marido deve ser considerada vítima ou criminosa? Qual a medida utilizada para mensurar a dor e as consequências causadas pelos atos às famílias, amigos e contraventores?

É um equívoco acreditar que se têm as mesmas respostas para todas as situações. Na medida em que se avança em conhecimento, há modificações estruturais na sociedade, mudam as pessoas e as normas que conduzem seus atos em sociedade. A Escravidão foi legitimada pela coroa portuguesa em associação com mercadores de escravos britânicos, tendo como consequência que negros africanos perderem seu sentido de humanidade. Junto tiveram roubado sua identidade pátria, sua língua nativa, sua





II ÉTICA, , ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

cultura e seu sentido de pertencimento. Hoje, o Estado brasileiro busca medidas de compensação com vistas a retirar os descendentes afrobrasileiros da situação de invisibilidade social e vulnerabilidade econômica. É questionado se eticamente instituições com histórico de defesa dos oprimidos deveriam ter se posicionado favorável a tamanha atrocidade. Temos como resposta que os padrões de comportamento da sociedade da época tornavam moralmente a escravidão e o comércio dos navios negreiros aceitável. Mas, então os padrões de comportamento toleráveis mudam com o tempo?

Parece que sim: a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social. Logo, refletir sobre a ética na escola remete a reflexão a que sociedade está inserida a instituição. Neste caso, especificamente, no Município de Porto Velho, capital de Rondônia, Região Norte, Amazônia Ocidental.

É neste contexto que a formação escolar dos sujeitos exige que saberes sejam trabalhados, tanto no âmbito familiar, quanto na escola. O sujeito recebe influência dos grupos sociais nos quais estiver ou for inserido: a vida é um processo de aprendizagem constante e cada um é capaz de estabelecer relações sociais múltiplas e baseadas no respeito e ausência de preconceitos, valorizando os seres humanos para além de sua condição social, etnia, sexo, convicções religiosas ou ausência dela. Portanto, preparar para viver e conviver com respeito às diferenças e sem perder as similaridades constituintes do ser humano parece ser a principal função social do dueto família/escola. Perfilar paradigmas para uma sociedade em mudança constante, nas quais as normas estão sujeitas a fluidez da tecnologia da informação e comunicação em processo de avanço constante são pressupostos imprescindíveis para formação do cidadão descrito nos documentos curriculares escolares.

Por meio dos preceitos éticos e morais basilares das sociedades são estabelecidas as relações de afeto, trabalho, religião, estudo, dentre outras. A escola, como lócus de ensino e aprendizagem não pode isentar-se de sua



II ÉTICA, ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

em relação à formação humana: não é suficiente preparar o aluno para relações sociais inertes e estéreis, tomando o conhecimento científico como único e suficiente. Acredita-se ser fundamental formar para a cidadania e escolhas, a fruição estética e reconhecimento do belo, do encantador e também para o raciocínio lógico e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, dentre as atribuições da escola, faz-se necessário contribuir para elaboração de conhecimento discente para estabelecimento de relações sociais.

Assim, o trabalho desenvolvido na organização da conduta do estudante em busca da vivência de sua cidadania plena deve contemplar as seguintes indagações: O que é Ética? Qual a importância do conceito traduzido em padrões de conduta no interior da escola? Onde se insere a Ética na organização das rotinas escolares e dos currículos e projetos pedagógicos das escolas? Como a Ética se insere nas diversas relações sociais? A busca destas repostas devem contribuir para o estabelecimento de valores, relações e hierarquias entre os valores para nortear as ações em sociedade (PCNs/Temas Transversais, 1998).

Mediante ao conjunto de demandas relativas às necessidades sociais que estão relacionadas às desigualdades de cunho social, econômico e cultural, torna-se premente a importância do processo educativo contribuir para construir mediações nas relações estabelecidas no processo educacional, objetivando discutir as questões sobre a convivência em sociedade e os sujeitos.

Refletir, reordenar e reorganizar saberes é uma premissa que contribuirá com o princípio de cidadania ativa das ações no âmbito da micropolítica, assumindo-o nas ações desencadeadoras de mudanças para alcançar melhores condições de vida de maneira ampla, englobando cada vez mais pessoas no seu usufruto, defendendo e estendendo a garantia deste direito de forma universal.

II ÉTICA, ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

Assumir a responsabilidade por decisões se insere no julgamento moral de cada um. Todavia, cada sujeito torna-se responsável pela ética em suas decisões e a responsabilidade dirigida por cada um nas atitudes e ações realizadas não podem ser escondidas, diminuídas ou extintas.

Nesse sentido, é imprescindível que o processo ensino/aprendizagem esteja vinculado à construção da cidadania. Mais especificamente, a formação escolar não pode se omitir no conhecimento da ética na formação do sujeito/aluno. Constitui conceito fundamental para compreensão da ação humana como ato refletido que incide em consequências e reações que impactam diretamente a realidade social.

As ações refletidas desenvolvem a consciência moral, levando o sujeito a um processo contínuo de avaliação sob a ótica do socialmente recomendado ou renegado em determinado tempo histórico, o certo e errado, do bem e do mal.

Assim, no contexto educativo escolar é possível ensinar que atitudes baseadas em preceitos éticos estão vinculadas à opção, ao desejo de realizar a vida, possibilitando manter com os outros relações sociais justas e aceitáveis. Neste sentido, a Ética fundamenta-se nas ideias pautadas no bem e na virtude, sendo valores a serem buscados pelos sujeitos e também elaborados/abordados nas escolas, visando melhorar as relações estabelecidas por todos, vislumbrando uma existência que supere todas as formas de preconceito e conduza igualdade de oportunidades.



A PROMOÇÃO DA ÉTICA NA ESCOLA

No processo de construção dos conhecimentos escolares é importante adotar os valores da paz, da tolerância, da democracia, da liberdade e da pluralidade religiosa, na defesa da vida e na função social da riqueza e, especialmente, em relação aos valores de moderação e altruísmo (DISKIN, 1998).

Os discursos e as atividades escolares precisam pautar-se na possibilidade das mudanças/transformações da sociedade. As atitudes pautadas pelos valores éticos contribuem para a não “coisificação” das relações humanas, garantindo a assunção aos seres humanos de sua condição de sujeitos históricos.

Neste contexto, nas relações humanas é preciso superar a coisificação das relações humanas, extinguindo as ações violentas, racistas, sexistas, preconceituosas, etc. [...] impondo limites e controle para aboli-las. O foco deve ser direcionado para os aspectos almejavéis e comuns, ou seja, a formação oferecida na escola precisa estar pautada na garantia dos direitos humanos e de cidadania.

O entendimento de cidadania é necessário para manutenção da singularidade por cada sujeito distinguindo-o na multidão. Apesar disto, essa singularidade se efetiva na relação com os outros, no âmbito material e simbólico da vida social. Por isso, não é possível ignorar o outro, é preciso considerá-lo e ao fazer isto, tornar possível a superação da individualidade nas relações sociais.

Baseados nos princípios de cidadania e alteridade, em consonância ao propugnado por Machado (2002, p. 47), considera-se que num processo educacional que pretende promover a reflexão e a prática da cidadania os sujeitos precisam compreender quais são os instrumentos que estão vinculados a ela, para que sejam capazes de numa relação simbiótica entre os interesses pessoais e sociais o sujeito seja capaz de



II ÉTICA, ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

também sentir em si as dores do mundo. Neste caso, vigora o princípio a ser almejado por toda pessoa de ser digna e merecer o respeito de seus semelhantes, tendo direito a boas condições de vida e a oportunidades de sonhar/realizar seus projetos.

Vale destacar que características como sexo, etnia, idade, religião, grau de instrução, classe social, dificuldades ou talentos especiais, opção política e ideológica e/ou qualquer fator individual não pode ser utilizado como argumento para aumentar ou diminuir a dignidade de uma pessoa ou a garantia de seus direitos de cidadão (MASSI; GIACÓIA JÚNIOR, 1998).

Vislumbrando essa formação do sujeito é que docentes e demais profissionais trabalhadores no sistema educacional precisam reconhecer que qualquer ação preconceituosa não condiz com os preâmbulos da construção de uma sociedade democrática, cidadã e pluralista por definição.

É preciso almejar a construção participativa da cultura e da história nas relações estabelecidas nos processos educativos escolares baseados por atitudes de respeito mútuo, cidadania, diálogo, solidariedade e justiça, na qual seja estabelecida uma conexão entre os conhecimentos e as habilidades que serão exigidas na vida adulta.

Por fim, ao concluir essa reflexão sobre o conhecimento em processo da compreensão/internalização dos conceitos de Ética nos currículos da Educação Básica, sinalizamos com alguns pressupostos a serem incorporados nas ações (possíveis) e planejamento educativo (necessário frente aos desafios) a serem adotados pelas Instituições Escolares. Para estabelecimento destas prioridades adaptamos de HILÁRIO (2007), as seguintes considerações:

O Projeto educativo precisa priorizar o entendimento da diversidade constituinte da cultura e brasilidade como valor a ser agregado ao currículo e riqueza epistemológica. O conceito de Mestiçagem (MUNANGA, 1999)

II ÉTICA, , ESCOLA E CIDADANIA: FORMAÇÃO PARA A VIDA

precisa ser incorporado e compreendido nos cursos de formação, nos currículos e planejamentos escolares para contribuir no entendimento do pluralismo e diminuição do preconceito e do estranhamento em relação à diferença:

O desenvolvimento de Políticas Públicas com efetiva abertura de oportunidades para acesso e conhecimento de diferentes entendimentos e compreensão sobre a cultura. Retirar a cultura do singular e se entender como um País continente, no plural;

Manter um fórum permanente para dialogar sobre as ações da escola inclusiva em sentido lato. A inclusão como política de estado e não concessão de um ou outro governo;

Formação Continuada e em serviço como ações propulsoras da transição da escola propedêutica para escola cidadã;

Não aceitação de resposta prontas e máximas do senso comum para a atividade docente. A qualidade na escola inclusiva e cidadã se constituem a partir da articulação entre os saberes docentes em articulação com um processo permanente de entendimento das teorias educacionais em benefício dos sujeitos;

O entendimento da Escola de qualidade, um desejo e intenção perseguida para nossos afetos e dos outros, como resultado da adoção de condutas e normas que contemplem e respeitem a diversidade e a diferença e incluam a todos os sujeitos em processos de aprender para exercer a cidadania plena.

Por fim, urge apoiar, zelar e fortalecer ao professor para que ele reassuma seu papel de intelectual a serviço da organização de uma sociedade utópica e possível, ou seja, o Inédito Viável proposto por Freire.



II REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Wendell Fiori de - Direitos Humanos- Porto Velho- Rondônia, 2016
HILÁRIO, Rosângela Aparecida- Direitos Humanos – Porto Velho-Rondônia, 2016

BRASIL. **Ética e Cidadania : construindo valores na Escola e na Sociedade**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

DISKIN, L. et. al. **Ética, valores humanos e transformação**. Vol I. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HILARIO, R. A. A Formação de Professores Para as Séries Iniciais da Educação Básica: qual o papel da Universidade mediante esta importante demanda social? In: Educação Superior e Desenvolvimento. **Contextos e Abordagens**. Curitiba, CRV. 2009, p. 207-213.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2002. (Coleção Ensaio Transversais)

MASSI, C. D. B e GIACOIA, O. J. Ética e educação. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOAS, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. (Seminários e Debates). p. 351-357.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1997.



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Educação para o Trânsito



Paula melissa Ribeiro- 4º ano
Escola João Ribeiro Soares

11 NOVE Paula



III EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

RODRIGUES. Andréa Costa de Oliveira

De acordo com as Diretrizes Curriculares torna-se imprescindível desenvolver atividades interdisciplinares com a temática voltada para o tema transversal: Trânsito, visto que o trabalho contínuo nas escolas envolvem todos os atores do processo e permitirá uma mudança de comportamento que contribuirá para a segurança dos cidadãos no espaço público. O trabalho de forma integrada com outras disciplinas favorece a compreensão do trânsito como parte do cotidiano das pessoas, onde todos estão envolvidos, seja como pedestre ou condutor.

O tema em questão permite o trabalho com diversos assuntos que envolvem a importância de agir com consciência os valores, as posturas e atitudes que contribuem no comportamento das pessoas. Essa conscientização não será apenas em relação ao respeito às normas e regras, mas principalmente pelo respeito e amor a vida e solidariedade ao próximo. A escola como ambiente transformador terá papel fundamental na transformação da realidade visando o bem da coletividade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001), trabalhar com o tema envolve as relações humanas presentes no interior e exterior da escola, posto que essa não é uma ilha isolada, ela ocupa um lugar importante nas diversas comunidades envolvendo as famílias dos alunos. A escola precisa estabelecer uma relação entre ética e trânsito estimulando, dessa maneira, a reflexão do aluno sobre sua conduta e a dos outros, a partir de valores e princípios que norteiam o cotidiano, tais como: respeito, diálogo, solidariedade e justiça. As Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito valorizam a temática de forma transversal favorecendo os seguintes aspectos a serem trabalhados: convívio social, locomoção, comunicação e segurança do motorista, motociclista, pedestre, passageiro e ciclista.

Os temas transversais atuam como eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas, devendo ser trabalhados de modo coordenado e não como um assunto



III EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

descontextualizado nas aulas, ou seja, é importante o desenvolvimento da consciência, pois o trânsito é uma fonte inesgotável de assuntos que podem ser abordados em sala de aula, nas diversas disciplinas. É importante deixar claro que o professor não precisa ser especialista em leis de trânsito para trabalhar o tema em sala de aula, basta que tenha conhecimento da importância do desenvolvimento dessa consciência no espaço educacional.

Baseados em Lobo (2008), selecionamos os principais temas a serem trabalhados com base no desenvolvimento de uma consciência real dos nossos alunos sobre o trânsito:

- ✓ Identificar a Educação para o Trânsito como fator de segurança pessoal e coletiva;
- ✓ Conhecer a história dos meios de transporte;
- ✓ Reconhecer os meios de transporte aéreo, aquático e terrestre;
- ✓ Colaborar para a formação de comportamentos que proporcionem segurança no trânsito e os comportamentos que proporcionem ou comprometem essa segurança;
- ✓ Registrar comportamentos dos motoristas e pedestres nas vias públicas;
- ✓ Analisar atitudes positivas e negativas, comparando-as com as normas estabelecidas no Código Nacional de Trânsito;
- ✓ Observar o movimento das pessoas dentro da Escola;
- ✓ Analisar a influência do espaço e a direção na circulação interna da Escola;
- ✓ Identificar regras de circulação como fatores importantes na ordem e segurança da Escola;
- ✓ Saber reconhecer e interpretar as principais formas de sinalização no trânsito;
- ✓ Conscientizar sobre a relevância dos primeiros socorros;
- ✓ Desenvolver a atenção e a percepção, aplicando-as a obediência à sinalização de trânsito;
- ✓ Trabalhar as virtudes importantes na vida em sociedade, tais como: paciência, tolerância, responsabilidade, coleguismo, humildade, etc.



III EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

SUGESTÕES DE TRABALHO NAS DISCIPLINAS:

Língua Portuguesa: Textos jornalísticos sobre acidentes e comportamento no trânsito, produção de textos envolvendo o tema, poesias, paródias, leitura em voz alta.

Matemática: Análise de gráficos do número de acidentes, gráficos sobre o número de pedestres, ciclistas. Cálculo de velocidade, análise sobre as representações numéricas das placas, porcentagem, situações problemas envolvendo o trânsito.

História: História do trânsito, a evolução da máquina e do homem, os meios de locomoção desde os primórdios até os dias atuais.

Geografia: O espaço onde vivemos, o trânsito das cidades, diferença do trânsito no ambiente rural e urbano.

Ciências Naturais: A relação do homem com o meio ambiente, gases tóxicos emitidos pelos carros, desmatamento para abertura de estradas e sua agressão à natureza.



III REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES. Andréa Costa de Oliveira - Educação para o Trânsito - Porto Velho- Rondônia, 2016

CTB- Código de Trânsito Brasileiro- Lei N° 9.503/97

Lei de Diretrizes e Bases\ 9394.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental

3. ed. Brasília, 2001.

_____: Pluralidade Cultural / Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. 3ª ed. Brasília, 2001

VASCONCELOS. Eduardo Alcântara. Transporte Urbano, espaço e equidade: análise das políticas públicas. São Paulo: Anhamblume, 2001

Portal: Educação para o trânsito: Sugestão de aulas. Portal: educacaotransitoportalprofessor.wordpress.com/sugestoesdeaulas/



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Educação Fiscal



Jasmim - 4º ano
Escola professor Pedro Tavares Batalha



IV EDUCAÇÃO FISCAL

RODRIGUES. Andréa Costa de Oliveira

A Educação Fiscal desenvolvida na prática pedagógica de forma transversal permite uma ampla relação de temas do cotidiano que promovam a consciência da importância da transparência na gestão pública e do acompanhamento da aplicação dos recursos advindos da tributação e conscientizando a sociedade quanto a função do Estado. O exercício da cidadania deve permear todo o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados na escola com a finalidade de desenvolver a cidadania crítica, que conhece seus direitos, deveres e busca a participação em harmonia com o governo.

A lei nº 9.394(1996)- Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante ao Artigo 22 do Capítulo II, da Educação Básica versa em assegurar ao educando, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania que é um dos eixos norteadores das políticas de desenvolvimento sociais básicos, segundo Castro (2000). Para que haja uma mudança comportamental na sociedade, despertando a consciência cidadã, é necessária uma educação permanente e sistemática, voltada para o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores. Segundo Albuquerque, 1999 p.46, a compreensão da Educação Fiscal, como conhecimento necessário ao exercício dos direitos do ser humano, é um passo que a escola dá na constituição de uma sociedade mais digna, mais justa, mais solidária e mais feliz.

É de fundamental importância que se entenda que os tributos não são o único foco da Educação Fiscal. A interdisciplinaridade favorável na seleção dos conteúdos permite amplas abordagens que colaboram diretamente nos conteúdos programáticos dos componentes curriculares. É preciso que os atores da escola estejam em consonância num objetivo comum que é favorecer a prática cidadã dentro e fora da Instituição Escolar. É interessante que a Educação Fiscal seja vista como algo natural, um mecanismo de aprendizagem de práticas de ações favoráveis à consciência do cidadão. Torna-se um enorme ganho para alunos, professores e comunidade em geral. A transversalidade nos



IV EDUCAÇÃO FISCAL

permite conhecer mais sobre os impostos que pagamos ao Estado, além de aprender como cobrar o retorno em melhores políticas públicas.

Estamos num amplo debate sobre a participação do cidadão nos rumos da economia e como é importante o conhecimento da arrecadação do Estado e a aplicação desses recursos na melhoria da sociedade. Nesse sentido, possibilita-se que o educando passe a perceber com maior clareza o caráter público das ações educativas, as fontes de financiamento da educação e a forma como os recursos do Estado são geridos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1988) orientam que as escolas deverão respeitar as variedades curriculares existentes, estabelecendo como norteadores de suas práticas os princípios:

Ético- da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Estético- da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Político – dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Sem dúvida a Educação Fiscal é um grande desafio. Principalmente porque ao longo da história tivemos por várias vezes nossos direitos de cidadãos desrespeitados, sem termos como retorno os serviços públicos compatíveis com os tributos cobrados. Atualmente, a sonegação de impostos aparece como um lado desse grave problema, juntamente com a má aplicação, o desvio e o roubo do dinheiro público, além da inversão de valores e uma vivência ética e moral desvirtuada.

Diante do atual quadro, a Educação Fiscal, representa um novo caminho de enfrentamento para a crise, na medida em que contextualiza o conhecimento sistematizado com a realidade na qual a comunidade escolar está inserida, em busca do bem-estar de todos.



IV EDUCAÇÃO FISCAL

Sugestões de temas a serem trabalhados em sala de aula:

Educação e Autonomia: Participação social e controle social
Tabelas/gráficos comparativos de preços na pesquisa de supermercado
No nosso dia a dia pagamos diversos tributos, que se dividem em contribuições, impostos e taxas
Documentos fiscais e a importância da exigência
Ética, educação e cidadania
Orçamento familiar, salário mínimo, ampliação dos recursos públicos
Poupança
Conta de luz e impostos
Aplicação dos recursos públicos
O papel do ser humano enquanto cidadão social
Bens e serviços públicos e privados
Serviços Municipais, Estaduais e Federais
De onde vem e para onde vai o dinheiro
Fluxo financeiro: despesas/orçamento e tributos/receita
Como podemos fiscalizar o Estado para saber se o dinheiro está sendo bem empregado
Horas do conto sobre economia e a importância de poupar para podermos comprar algo que queremos
Para que serve o dinheiro
Leitura de textos sobre os produtos que compõe a cesta básica
Reconhecimento de cédulas e moedas (Sistema monetário)
Caça-palavras com o tema
Compras a prazo e à vista
Dicas de Economia
Coleta de notas fiscais na comunidade
Construção de frases, textos, paródias, poesias alusivas ao tema



IV REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

RODRIGUES. Andréa Costa de Oliveira - Educação Fiscal- Porto Velho- Rondônia, 2016

BRASIL. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária.

Educação Fiscal no Contexto Social.

Programa Nacional de Educação Fiscal –

PNEF. 4.ed. Série Educação Fiscal. Caderno 1- Brasília: ESAF, 2009.

MELO, Giomar ao de. Cidadania e Competitividade. 8ª ed. São Paulo. 2000. p. 3031.

PEREIRA, Paulo Alexandre Adier. Educação Fiscal. Programa de Educação Fiscal do Rio de Janeiro, 25 de fev.2000.

RA, Paulo Alexandre Adier. Educação Fiscal. Programa de

Disponível em: <http://www.educaçãofiscal.rj.gov.br/pdf/CADERNO_EF.PDF>



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Mediação Tecnológica





V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

“PROFESSOR, VOCÊ ESTÁ LIGADO”? AÇÕES PEDAGÓGICAS, NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros

SIMÕES, Robson Fonseca

A epígrafe deste texto instiga-nos a mergulhar na escrita poética de Manoel de Barros, fazendo andar o carrossel da indagação, da curiosidade e do encantamento nos territórios das ações pedagógicas e os das novas tecnologias. Como num ímã irresistível entre a lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os documentos oficiais convidam o educador e a escola a revisitarem experiências, a estabelecerem novas estratégias pedagógicas junto ao universo digital.

As permanentes questões das práticas pedagógicas diferenciadas se fazem presentes nos cotidianos escolares, mobilizando vários estudiosos e pesquisadores a refletirem sobre as ações pedagógicas e os letramentos (Soares, 2005, Possenti, 2003, Geraldi, 2004, Gnerre, 2002, Franchi, 2007, Travaglia, 2000, Kleiman, 2004, Bagno, 2004). É possível pensar no esforço do educador em criar, recriar caminhos, atitudes, para se superar e procurar dominar os limites que se apresentam na produção do conhecimento na leitura e escrita.

Numa primeira tentativa de reflexão, quem sabe, poder estar conectado às discussões acerca dos letramentos digitais, possa auxiliar o educador a enfrentar os desafios frente às potencialidades de um tempo da cibercultura (Belloni, 2012); o que permite abrir portas para repensar o passado e projetar um futuro com o incrível progresso das tecnologias de informação e comunicação (Santos, 2010). Considerando a sociedade um organismo vivo marcado pelo digital, novas formas de leitura e escrita



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

devem ser consideradas, fazendo andar o carrossel do letramento de um tempo das novas tecnologias.

Com as TIC's, os usuários criam novas formas de aprender e um imaginário talvez, desconhecido dos adultos, inclusive dos professores, em cuja formação, provavelmente, não tivera tanta aproximação aos recursos tecnológicos, incluindo o uso das escritas nos novos suportes da tecnologia; no entanto, estes dispositivos são essenciais nas culturas dos sujeitos.

Quem sabe, a metáfora da esfinge: “Decifra-me ou devoro-te” (Gallo, 2012), como num vaticínio linguístico, possa instigar os educadores a mergulhar nos recursos tecnológicos, procurando se aproximar, assim, das novas linguagens digitais. A atividade do professor pode estar centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens; o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (Lévy, 1999); em outras palavras, outras experiências na prática pedagógica possibilitam o educador transitar em processos de ensino/aprendizagem novos, o que pode aproximar ainda mais os diálogos dos docentes e discentes. Os novos meios otimizam outras possibilidades para a Educação, o que implica em desafios para o trabalho do educador, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação (BARRETO, 2004).



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

É possível pensar que os recursos digitais de aprendizagem, também chamados objetos de aprendizagem (WILEY, 1999), possam contribuir na prática dos educadores mobilizados nas motivações dos seus estudantes no processo ensino-aprendizagem. Os estudos de Bergman & Ferro (2008) destacam os seguintes objetos de aprendizagem em informática, multimídia e telecomunicações: softwares, histórias em quadrinhos em sites da web, CDs multimídias e/ou Internet, hipertexto, vídeos, jogos, áudios, e-mails, chats, redes de comunicação, entre outros; quem sabe, estes artifícios possam sublinhar uma metodologia mais atenta às tecnologias.

Por sua vez, SOARES (2008) sugere que as aulas de língua materna, quem sabe, possam ficar mais atraentes se o educador mergulhar nos recursos digitais, utilizando os vários gêneros textuais existentes no mundo virtual; aliás, SANTOS COSTA (2006) utilizou o suporte textual do telefone celular como um recurso para o estudo de abreviações, variações linguísticas, produção textual, entre outras possibilidades pedagógicas.

E a gramática na escola? Franchi (1991) destaca três conceitos de gramática muito difundidos entre os linguistas: normativa, descritiva e internalizada. Talvez, a gramática normativa seja a mais conhecida no universo acadêmico ou fora dele, pois é ela que adentra pela escola, veiculada por livros didáticos e pelas conhecidas gramáticas tradicionais; nesse sentido, percebe-se que ensinar gramática costuma ser entendido como estudar regras para usar bem a língua. Vale lembrar que o fato de que as chamadas gramáticas tradicionais tomam por língua uma de suas variedades, desprezando as outras. Nesse caso, estudar gramática é estudar as regras que regulam a norma culta; é possível observar que a gramática aí tem um caráter prescritivo e discriminatório: para a gramática normativa, é errado todo uso da linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideais. Será que se podem esgotar os sentidos de outros textos?



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Os estudos de Castilho (1998) sugerem que a norma culta é transmitida pela escola (norma pedagógica) e vem descrita em dicionários e gramáticas normativas (norma gramatical e prescritiva) classificando-as como objetiva e subjetiva; a primeira, quando corresponde ao uso efetivo do dialeto social de prestígio; subjetiva, quando representa a atitude do falante desse dialeto na contramão dessa norma; nesse sentido, talvez, seja oportuno não pensar em norma no singular, mas, em possíveis normas no plural.

Vale a pena lembrar que as gramáticas normativas tomam por padrão o que se acredita ser a variedade culta escrita da língua. Mas onde se busca esse padrão de escrita? Será que nos textos literários, ou, quem sabe, nos outros produtos culturais, como músicas? Ou então, na mídia, ou diversos suportes de textos?

É possível refletir que variedade culta, não culta, escrita e oralidade, formalidade e informalidade, todas elas se entrecruzam em possíveis teias; nessa acepção, o modelo adotado pelas gramáticas normativas não procura refletir a complexidade linguística.

Quando o tema são as gramáticas descritivas, Possenti (1996) nos instiga a pensar que elas, apesar de não avalizarem preconceitos linguísticos, elegem variedades a serem descritas e o fazem sobre um determinado constructo teórico, ajudando a refletir que elas não são neutras. Por seu turno, a gramática internalizada, procura aliar uma concepção gerativista da linguagem a uma visão interacionista do processo de aquisição e amadurecimento da linguagem; isso significa dizer que essa concepção de gramática tem como pressuposto um conceito de língua que se produz nas relações sociais (Gerald, 2004).

Poderia mencionar outros conceitos de gramática: histórica, reflexiva etc., ou em outras palavras, cada uma delas é definida em função do olhar que se dirige aos





V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

dados linguísticos. Em suma, parafraseando Geraldini (2004), as gramáticas são múltiplas porque as formas de conceber a língua e operar com ela também são múltiplas.

Esses feixes de significações nas práticas pedagógicas podem ser estendidos a compreensões diversas de facetas do mundo, tanto construída na vida cotidiana (Certeau, 2010), quanto na tradição de formação de áreas do conhecimento, corroborando ao que Bakhtin (2000) chamou de dialética interna do signo. Mas qual é a relação dessas considerações com a sala de aula?

Ora, na sala de aula convivem muitos signos com múltiplos sentidos (Goulart, 2011). É possível pensar que os conhecimentos (Nicolaci-da-Costa, 2006), as práticas (Chartier, 2003) e os valores (Ecléa Bosi, 2003) que construímos na vida cotidiana são muito fortemente arraigados em cada um de nós; estão ligados às nossas histórias (Bloch, 2001), grupos sociais (Freitas, 2009), às nossas experiências (Benjamin, 2001); enfim, são povoadas de visões de mundo, palavras, vozes, origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não homogêneo. Tudo isso é marcado polifonicamente, devendo ser considerado pelo educador, para que no processo de ensino/aprendizagem, se possam articular as referências de mundo que já possuímos com as novas referências.

Se o docente puder olhar com as lentes do letramento digital, quem sabe, for nesse contexto, que o ímã irresistível no uso das novas tecnologias de informação e comunicação possa ser incorporado nas práticas pedagógicas, aproximando mais o ensino/aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita fora da sala de aula. Aliás, talvez, uma questão possa suscitar no debate sobre as produções de leitura e escrita: mas o que é mesmo letramento?

As reflexões de Goulart (2011) nos ajudam a pensar sobre as novas possibilidades de ação pedagógica com a língua escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados (Hampton & Resnick, 2008; Harvey & Goudvis, 2007; Fisher, Frey & Lapp, 2009). Ora, a formação



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria (Tfouni, 2006), na medida em que se associam as condições de autor à condição letrada (Soares, 2009; Kleiman, 2005; Terzi, 2006), ou em outras palavras, à inclusão e à participação efetiva do sujeito no tecido social (Cagliari, 2010), que se constitui com o conhecimento da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita (Morrison, 2005). Nessa perspectiva, sugere-se a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos.

Estudos sobre Letramento (Frago, 1993, Kramer, 2010) sugerem que a escrita não foi primeiramente utilizada como veículo para a preservação da tradição oral; a escrita está ligada à criação de uma nova forma de comunicação que trouxe à baila uma nova semiótica e novos discursos (Michalowski, 1994). Nessa acepção, pode-se pensar, também, que a escrita possibilita a elaboração de modelos conceituais para o discurso, compreendendo as estruturas linguísticas em que esses elementos se inserem, e, do mesmo modo, envolvendo diversos suportes textuais, associados também a novas demandas sociais.

Quando se aprende uma linguagem, aprendemos sistemas de referências do mundo (Franchi, Fiorin, 2011), considerando que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão irremediavelmente intercaladas. Esses sistemas de referência formados são interpretações possíveis que grupos humanos organizam e podem se tornar cada vez mais abrangentes. Entende-se, também, que existem interpretações diferentes para complexos de saberes semelhantes, sem que isso signifique que uma interpretação, ou um sistema de referências, possa a ser a correta (Goulart, 2011). Pode-se falar, entretanto, de interpretações mais e menos valorizadas socialmente.

Bakhtin (2000) nos ajuda a compreender essa questão complexa, já que estuda a linguagem na perspectiva da enunciação, isto é, dos usos sociais, ressaltando,



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

então, a natureza social da situação da produção. Os feixes de sentidos que convivem nas palavras se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-as como signos ideológicos. Assim, nos movimentos dos sujeitos nas infindáveis situações de enunciação, os signos ou as palavras, pelo seu caráter vivo, polissêmico, têm sua significação determinada pelos contextos em que são produzidos.

Assim, é possível compreender as orientações de letramento como espectros de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas (Goulart, 2011). Esse espectro está relacionado à vida cotidiana e às outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

O ensino da leitura e da escrita tornou-se um grande desafio para os professores alfabetizadores, para as políticas públicas de alfabetização e para as próprias crianças. Ao fracassarem nessa aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode acarretar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos.

Os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgados a partir dos anos 80 e intitulados *Psicogênese da Escrita*, nos trouxeram importantes descobertas acerca do processo de construção da escrita realizada pela criança, obrigando todos a (re)pensar e (re)dimensionar o nosso olhar sobre o processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro (2002, p.36), a função desses estudos era de “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”.

A *Psicogênese da língua escrita* nos oferece pistas valiosas para nortear a ação didática referente à alfabetização. No entanto, Ferreiro (2005) afirma que: Os dados





V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar.

A partir dessas investigações, passamos a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os seus primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons.

Para dominar esse sistema, o indivíduo precisa elaborar uma série de hipóteses e realizar tomadas de decisões, numa empreitada cognitiva para compreender como ele funciona. Isso envolve duas grandes questões conceituais, em que o sujeito terá que descobrir o que a escrita representa/nota e como a escrita representa/nota.

Morais (2005) defende o conceito de sistema notacional e não de representação, conforme apresentado por Ferreiro e Teberosky. O autor interpreta que o termo representação é ambíguo e que seu uso não ajuda a diferenciar o que são processos mentais internos e formas externas de registro simbólico. Considera, portanto, que para dominar o sistema notacional seria necessário desenvolver representações adequadas sobre como esse sistema funciona e sobre suas propriedades.

Teberosky e Colomer (2003) demonstram que as crianças formulam uma série de ideias sobre a escrita alfabética, mesmo antes de entrar na escola, e que essas hipóteses seguem uma ordem de evolução. Essas hipóteses foram detalhadas e amplamente divulgadas no livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), que mostra como o indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

As primeiras ideias infantis sobre a escrita se referem a variadas hipóteses





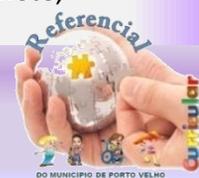
V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

que “reinventam” o sistema alfabético. Inicialmente as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica, na qual estão em contato com signos, objetos reais e representações diversas. Em suas primeiras tentativas de escrita, as crianças produzem signos, que não são mais desenhos, mas que ainda não são letras convencionais. Posteriormente as crianças conseguem fazer uma diferenciação entre letras e números, percebendo que para escrever são necessários determinados signos que não são desenhos nem números e vão adquirindo a noção de alguns aspectos convencionais da escrita.

Ao perceber “como” a escrita nota/representa, o sujeito evolui para o nível alfabético, sendo capaz de fazer todas as relações entre a pauta sonora e a escrita, embora cometa erros de ortografia, tendendo a escrever do mesmo jeito que se fala. Nessa fase, o aprendiz começa a ter novos desafios, como a compreensão de que falamos de um jeito e escrevemos de outro, a aprendizagem das convenções da língua e a distinção entre letras, sílabas, palavras e frases.

Considerando a alfabetização um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. Portanto, é por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.

Sendo assim, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento: redigir um bilhete,





V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

escrever uma carta, responder formulários, ler jornais, revistas e livros, dentre outras que fazem parte do cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, pois a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004). As condições para o letramento são: uma escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material diversificado de leitura.

Diante dessa nova abordagem acerca do letramento, a Declaração de Persépolis considerou o letramento como sendo não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita” (Jornal do Brasil - 26/11/2000). Tendo em vista a interdependência desses dois conceitos as recentes abordagens defendem o rompimento com a divisão entre aprendizagem da língua escrita e o uso da língua escrita, propondo uma articulação entre os conhecimentos sobre a função e as formas de manifestações da escrita (descobrir a escrita), a compreensão das regras e modos do funcionamento da escrita (aprender a escrita) e entre o cultivo das práticas sociais envolvendo a escrita (usar a escrita). Desse modo, é na interação com a língua escrita através de práticas sociais que ocorreria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, no qual compreenderiam como esse sistema funciona, percebendo que o que a escrita nota no papel são os sons da palavra.

Albuquerque (2005, p.18) destaca que “apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita





V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.” Portanto, concordamos com Magda Soares quando ela faz distinção entre alfabetização e letramento, como já foi citado anteriormente, e reafirmamos que o ideal seria alfabetizar letrando, cabendo as escolas criarem essas oportunidades de interação com diversos gêneros textuais que circulem socialmente e de reflexão sobre a língua, realizando um trabalho sistemático sobre as características do nosso sistema de escrita alfabética e de uso e reconhecimento dos diversos gêneros textuais enfatizando seus contextos de comunicação.

Cabendo a escola essa garantia de formar cidadãos letrados, é importante ressaltar que as estratégias de ensino que permitam alfabetizar e letrar devem focar simultaneamente a leitura, a produção de textos e a reflexão da palavra. Pois segundo Albuquerque (2005, p. 20) essa exploração da palavra “leva o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema”.

Existem diversos gêneros textuais que propiciam o trabalho de reflexão sobre as palavras, tais como: poemas, cantigas, parlendas, trava-línguas, etc., além da exploração com o nome próprio, que é fundamental, servindo como escrita estável e de referência para o alfabetizando. Enfim, a concepção de que a aquisição da escrita não se dá desvinculada ao processo de letramento, na qual se faz necessário ficar atenta a finalidade comunicativa da língua e aos interlocutores envolvidos nesse processo de interação, nos remete ao compromisso de incluir na escola práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade, na tentativa de torná-los leitores e escritores competentes e autônomos.

De modo a atender essas especificidades, manifesto a importância de se poder incluir atividades que envolvam a satisfação e o gosto pela leitura, abrangendo a interação com livros de literatura infantil, atividades em que as crianças possam conversar



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

sobre o que leram, levantar hipóteses, questionar e serem questionadas, na busca pela compreensão do que foi lido ou falado, atividades que provoquem reflexões constantes sobre o funcionamento e a estrutura da língua escrita, atividades que desenvolvam a consciência fonológica e a oralidade e atividades nas quais as crianças possam escrever espontaneamente, testando suas hipóteses psicogenéticas da escrita.

No contexto da concepção de letramento, as novas tecnologias da informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea (Soares, 2006). Que outros desafios a da tela do computador traz para a leitura e escrita?

O conhecimento da escrita em si, como uma forma de linguagem, é o mesmo; entretanto, novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever. Chartier (2003) acena um possível caminho para se entender sobre os autores diante da textualidade no universo digital, quando essas escritas tomam uma multiplicidade de formas, cada vez mais difíceis de apreender;

Todos os processos modernos sobre a propriedade literária, em particular, em torno da noção de imitação, de plágio, de empréstimo, já estão ligados a esta dupla questão: a dos critérios que caracterizam a obra independentemente de suas diferentes materializações e a de sua identidade específica. A distinção entre a obra e o conjunto das materialidades, das formas por meio das quais ela pode ser vista ou ouvida, designa ela própria o lugar de uma questão ao mesmo tempo jurídica e estética que é preciso aprofundar.[...] Para o autor, assim como para o leitor, as propriedades específicas, os dispositivos materiais, técnicos ou culturais que comandam a produção de um livro ou a sua recepção, de um CD-Rom, de um filme, permanecem diferentes, porque eles derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimentos diferentes. A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, a cada vez, um outro significado.[...] Talvez os autores da era da mídia, um pouco como o autor do teatro, sejam governados, não mais pela tirania das formas do objeto-livro tradicional, mas, no próprio processo da criação, pela pluralidade das formas de apresentação do texto permitida pelo suporte eletrônico. (CHARTIER, 2003, p. 71)



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Xavier (2005) nos ajuda a refletir que o letramento digital é importante por considerar a necessidade dos sujeitos em dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas escolas e demais instituições de ensino, a fim de capacitar os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cercado cada vez mais por máquinas eletrônicas e digitais.

Outra noção trabalhada por Bakhtin (2000) é a noção de gêneros do discurso. Para este autor, as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. Essa utilização se organiza em forma de enunciados concretos e únicos, orais e escritos; o enunciado reflete a condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Quem sabe, a escrita poética de Guimarães Rosa (1965, p.74): “Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente”, nos inspire para entendermos que os enunciados vão se ampliando, dependendo das intenções e propósitos dos locutores.

Marcushi (2010) entende que as formas sociais de organização e expressões são típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar as realidades estanques. Nesse sentido, é possível pensar que para tratar da classificação e identificação de um gênero, é preciso levar em conta o ambiente em que ele ocorre. Nessa acepção, surge o hipertexto, o possível protagonista da comunicação do meio digital. Mas o que é o hipertexto?

Para Koch (2010) o hipertexto designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real. Já para Xavier (2010), trata-se de uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O conjunto dessas escritas digitais permite-nos encontrar signos, mensagens, links (Xavier, 2010); pode-se dizer que nesse hipertexto, o usuário ganha uma oportunidade de leitura diferenciada da de um leitor do texto impresso, remetendo a outros textos, encorajando ainda mais a subversão dessa ordem, de modo que, os leitores possam mover-se de um bloco a outro do texto, de maneira ágil e não sequencial. Essa natureza intertextual é marcada pelos recursos textuais de textos ou fragmentos em forma de notas, citações, consultas, entre outros, o que possibilita o deslocamento imediato do usuário, se assim, desejar, àquele endereço eletrônico.

Nesse sentido, as experiências com as narrativas nas *Fan Fics* podem auxiliar os sujeitos a se aproximarem do universo da leitura e escrita. Mas de que maneira? No esforço em poder se trabalhar a sílaba, as palavras, a sentença, o texto, a semântica do texto, com as brincadeiras locais, as experiências individuais culturais, a história de vida dos estudantes, as suas memórias, fazendo nascer o desejo de alçar voos em busca de novos conhecimentos na vida dos sujeitos.

O letramento digital faz nascer um espírito aventureiro para o educador com situações de comunicação inusitadas; por essa razão, é possível refletir que com o advento da internet, surgem novas práticas sociais de leitura e escrita e eventos de letramento inéditos, bem como se deixa vir à tona outros gêneros textuais, que estão na sombra.

Nos espaços pedagógicos, a aprendizagem de diferentes gêneros do discurso amplia o conhecimento das áreas em que são criados, ampliando as possibilidades de leitura do mundo (Goulart, 2011). Os gêneros do discurso são um repertório aberto e heterogêneo de formas de enunciados que vão se organizando, ao longo do tempo histórico, relacionados a determinados conteúdos e situações sociais.

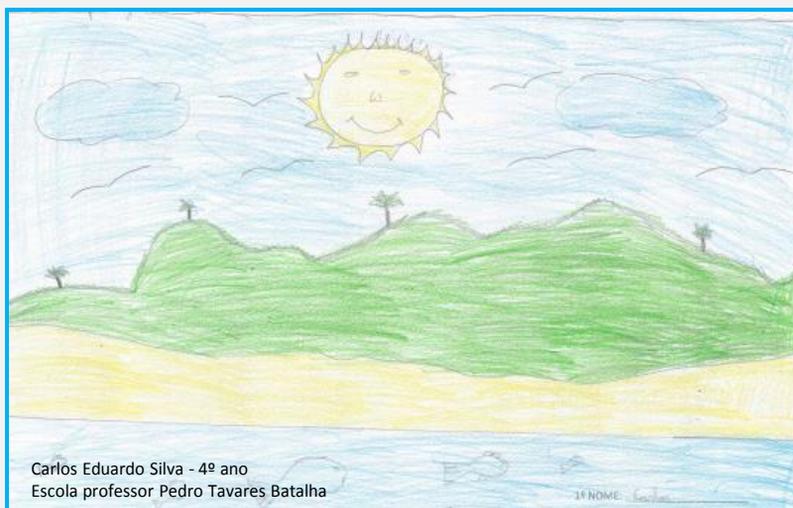
Além da evolução dos dispositivos móveis, contamos, sobretudo, com a evolução das tecnologias sem fio de acesso móvel ao ciberespaço, a exemplo das



V MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

tecnologias wi-fi, wi-Max, 2G, 3G, 4G. Essas novas tecnologias de conexão móvel, cada vez mais, têm permitido a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura. Essas novas formas de acesso não só mudaram a nossa relação com o ciberespaço em si, mas também vêm modificando radicalmente a nossa relação com os espaços urbanos em geral e estes com o próprio ciberespaço (Santaella, 2008; 2010). Outras e novas redes educativas estão em emergência.

Se o educador estiver atento às novidades da cibercultura, que também são feitas de produções e tensões, talvez, possa abrir novos horizontes que permitam elaborar e partilhar sentidos pedagógicos, na fluidez e na leveza dos bits; quem sabe, poder descobrir novas práticas na perspectiva do ensino-aprendizagem, mesmo construídas em trânsito e em processo. Resta o desafio de não deixarem as possibilidades desmoroná-las, como os castelos de areia são desmoronados com os ventos do deserto, mas procurar deixar essas investidas se fortalecerem, mesmo no universo efêmero, no imperativo da conexão. Mas quem disse que isso é o fim? Certamente, amanhã outras novidades tecnológicas estimularão novos letramentos digitais.





V REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SIMÕES, Robson Fonseca – *Mediação Tecnológica- Porto Velho-Rondônia*, 2016

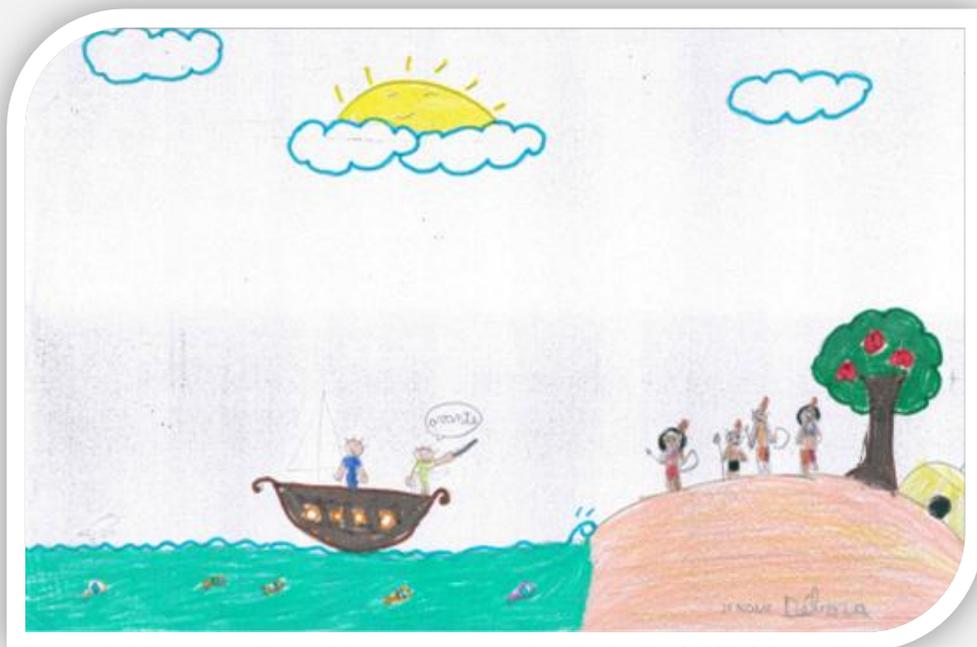
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2010.
- CHARTIER, Roger. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COSCARELLI, C.V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C.V. e RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Ed. Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antonio Carlos (orgs.). *Hipertextos e gêneros textuais: nova formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (org). *Cabeças Digitais: O cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: Ed.Pucrio, 2006.
- SANTOS, Edméa. *Educação online: a dinâmica sociotécnica para além da educação a distância*. In: PRETTO, Nelson de Luca(org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador, Edufba, 2005.
- SOARES, M.B. *Letramento e escolarização*. São Paulo: Ação educativa; Instituto Paulo Montenegro, Ed. Global, 2008.
- LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- XAVIER, Antonio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: *Hipetexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

OS DIREITOS HUMANOS COMO PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PLENO DA CIDADANIA



Débora Cristina Gonçalves - 5º ano
Escola João Ribeiro Soares



VI DIREITOS HUMANOS

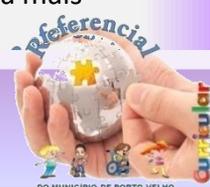
PONTUSCHKA, Nidia Nacib
HILÁRIO, Rosângela Aparecida

Nos anos finais do século XX ocorreram importantes mudanças sociais, culturais e históricas induzidas pelos processos de redemocratização da sociedade brasileira: os movimentos sociais, as associações de operários, as associações de estudantes entre outras entidades representativas estabeleceram uma agenda política cuja intencionalidade era a recuperação do estado de direito garantido pela democracia.

Após conviver mais de vinte anos com os desmandos da ditadura militar (instalada no poder em 1964) com invasão e fechamento de universidades, extinção de disciplinas escolares e a colocação de toda a sociedade em um regime de exceção, os brasileiros tiveram oportunidade de recuperar sua cidadania por meio da instalação de um marco legal que tencionava garantir direitos e compartilhar responsabilidades: a Constituição Federal de 1988.

A nova Carta Constitucional foi elaborada na perspectiva de garantia que os direitos humanos fossem oportunizados a todo o brasileiro independente do espaço que ocupasse na pirâmide social. Não por acaso, a Carta Constitucional ficou conhecida pela alcunha de Constituição cidadã; sendo por isto um documento extenso, (em tese) com abrangência e cobertura de todos os aspectos, correntes ideológicas e fluxo de forças divergentes e convergentes para viver e conviver em meio à diversidade mestiça, social e econômica brasileira. De todos os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, na perspectiva da assunção à cidadania de os brasileiros, o mais significativo foi o direito de **todos** os brasileiros e as brasileiras terem acesso à escola: os filhos e filhas dos trabalhadores, os trabalhadores e trabalhadoras, os camponeses, os operários.

Por outro lado, as mudanças econômicas impulsionadas pelos avanços da tecnologia da informação e da comunicação tornaram imperiosa uma mudança na ordem econômica tornando as práticas e estratégias do capitalismo em voga ainda mais



VI DIREITOS HUMANOS

vorazes no final do breve século XX: as nações que não ousassem atender ao chamado de modernização imposto pelo capital e controle exercido pelos avanços da tecnologia da informação e comunicação não teriam acesso à capital internacional para financiamento de projetos internos. As políticas neoliberais se instalaram com força e se fizeram presentes nas reformas políticas e econômicas do final do século, redundando em mudanças profundas no interior da instituição escolar.

Fazia-se necessário alfabetizar aos cidadãos brasileiros, melhorar os índices de aprendizagem e negatizar a evasão escolar, formar professores, formar cientistas, desenvolver lideranças representativas que mudassem todas as concepções vigentes permitindo a permanência do mesmo status quo, urbanizar as cidades e assumir a vocação do país do futuro dar voz as minorias representadas pelos trabalhadores sem-terra, pelas etnias indígenas expropriadas de sua identidade, pelos seringueiros sem trabalho, pelos requeiros sem garimpo, pelos operários sem emprego, pelos alunos sem escola.

Para tanto foi realizada mais uma reforma educacional que pudesse abarcar a grande massa de crianças e jovens *expulsos* da escola por não conhecerem ou não dominarem as suas linguagens, os seus códigos, as normas e os ritos, enquanto instituição zeladora do mais caro ideal da classe média burguesa que ascendeu durante a ditadura militar: a distinção existente entre os educados, os preparados para liderar e a grande maioria tolerada para receber ordens diante do estabelecido desde sempre, a quem era destinada uma educação para acomodá-los diante de um papel predestinado. Era preciso quebrar paradigmas, promover a distensão para obter acesso ao financiamento internacional da economia por meio de agências de fomento internacionais como o Banco Mundial.

A carta constitucional articulava o desenvolvimento econômico e social ao acesso irrestrito de todas as pessoas (inclusive aquelas que não tiveram acesso na

VI DIREITOS HUMANOS

idade certa) em processos de aprender e determinava o desenvolvimento de políticas públicas para todas alcançarem o sucesso. Em seu artigo 214, por exemplo, prescrevia a elaboração de legislação específica para organizar o Plano Nacional de Educação com duração plurianual que deveria propor metas, objetivos e estratégias ao *Poder Público para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.* (BRASIL, 1988)

As preocupações com a diversidade presente na escola como representativa do fenômeno da perpetuação das desigualdades sociais, econômicas e de acesso à cultura formal permeiam todo o desenvolvimento do texto legal e inspiraram a organização de políticas públicas com vistas a diminuir a distância existente entre a escola dos privilegiados e a escola dos pobres, *a escola do conhecimento e a escola do acolhimento.*

A materialidade do texto legal não trouxe resultados que sinalizassem com o sucesso das políticas públicas elaboradas no bojo das reformas educacionais do final do século XX no Brasil: continuam existindo e persistindo problemas de fracasso das crianças pobres nas propostas educativas da maneira como são apresentadas, as escolas continuam sendo comparadas a partir de uma lente do “padrão” sobre o “diferente”, embora tenham comunidades diversas, estruturas diferentes e até professores com formação diferente, propostas educativas uniformes a partir de currículos prescritivos ditados por avaliações institucionais que continuam penalizando as crianças das classes sociais desfavorecidas.

A contradição presente consiste no *acesso* de todas as crianças com presença obrigatória na escola, mas não necessariamente vivendo a escola e aprendendo na escola é um pesadelo pedagógico que ainda persiste em todas as regiões do Brasil.



VI DIREITOS HUMANOS

Nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil se constituem *pedra pedagógica* não removida em toda sua variedade multifacetada de etnias, socioeconômica, etárias, urbanas e rurais, de cores e sabores, não podendo ser comparadas a nenhuma outra organização escolar e, portanto, ter suas práticas pedagógicas, seu calendário escolar e sua avaliação de processos calcadas em uma escola real e não no ideal descrito nos documentos para financiamento da educação. Para não perpetuação do estigma da escola dos pobres, sem estrutura, com professores que se veem como de segunda classe e com práticas e propostas que não se ajustam aos contextos e deixarem de ser representadas como exemplos de anacronismos pedagógicos.

Assim, que o direito de estar e aprender na escola está diretamente relacionado a proposta de formação do cidadão que se pretende que viva, interaja e articule-se no limiar do século XXI: o cidadão que respeita seus limites, ao outro, a natureza, as diferenças e a diversidade com que somos constituídos. Nesta perspectiva, o acolhimento com respeito aos direitos básicos de todo ser humano torna-se imprescindível na organização do ambiente, espaços e práticas escolares. Importante ressaltar que acolhimento, neste entendimento de mundo e de processos educativos é diferente do assistencialismo que parece condenar aos mais vulneráveis socialmente a uma existência feita de caridade e concessão, sobre o que é possível, é ganho ou concedido pelo poder público; para um acolhimento necessário para as crianças das classes populares terem uma chance real de viver a escola: merenda, transporte escolar, biblioteca e um ano a mais de estudos para que possam aprender os códigos e condutas exigidos para se obter sucesso na escola de educação básica. Não é concessão; é direito. Como também o são: ter um teto que os abrigue, material escolar para devolver-se com as mesmas chances dos filhos e filhas das classes privilegiadas. Também constitui um direito básico de toda criança ter uma família que zele por ela, a conforto quando se fizer necessário, a proteja na hercúlea tarefa de crescer sobre todos os pontos de vista. Não é uma tarefa para o Estado, ou só para a família: educar uma



VI DIREITOS HUMANOS

criança precisa ser tarefa para a sociedade.

Assim, numa leitura ampliada da função da escola ousa-se afirmar que o caráter democrático e inclusivo da sociedade é pautado a partir da valorização da cultura do respeito pautada em valores desenvolvidos a partir dos direitos humanos, tendo a escola papel crucial para a formação e consolidação deste novo paradigma. Ações institucionais devem pautar e perfilar novas condutas que consolidem a base de valores em que a sociedade se ancorará para praticar a educação cidadã.

A diferença entre qualquer sociedade democrática e a barbárie está em sua capacidade de impor limites à ação do Estado e determinar a efetivação de políticas públicas para efetivação de direitos sociais sem diminuir ao outro, sem aparentar concessão: como parte de uma projeto estratégico de desenvolvimento social.

A Educação para a democracia pressupõe a articulação entre razão e sensibilidade para a construção de uma cidadania ativa. Não é possível condicionar avanços pedagógicos a urgência que professores e gestores do sistema têm de erradicar fenômenos como a indisciplina, a mensuração com resultados abaixo do esperado que redundam em diminuição dos valores do financiamento em educação. Um Programa Institucional de Educação alicerçado nos direitos humanos necessita promover a cultura da paz, a valorização da diversidade como valor a ser agregado em ambientes multiculturais e a cultura multifacetada (sobretudo no Município de Porto Velho) como parte perfil identitário dos povos que aqui aportaram em busca de seu Eldorado e precisam aprender a conviver com respeito em meio a diferença.

Para tanto, preciso se faz entender a política de direitos humanos como um conhecimento necessário e inerente as práticas escolares, se efetivamente as instituições objetivarem a formação do cidadão que emerge da leitura dos documentos que orientam currículo. Mas, não é possível pensar em práticas pedagógicas calcadas no direito a alteridade, a singularidade e uma escola justa no sentido pleno. O que se faz com políticas de formação continuada que incluam a discussão da temática e

VI DIREITOS HUMANOS

acolhimento aos professores de maneira a garantir-lhes direitos básicos humanos básicos. Porque não é possível defender os direitos dos alunos quando nossos direitos não estão sendo respeitados e as necessidades mínimas supridas. Uma escola justa deve, e não se têm dúvidas quanto a isto, se iniciar pelo olhar respeitoso e de deferência aos professores. Porque o exemplo ainda continua sendo a melhor estratégia pedagógica para reafirmar valores e perfilar mudança de comportamento.



Alan Guilherme Souza- 4º ano
Escola João Ribeiro Soares



VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

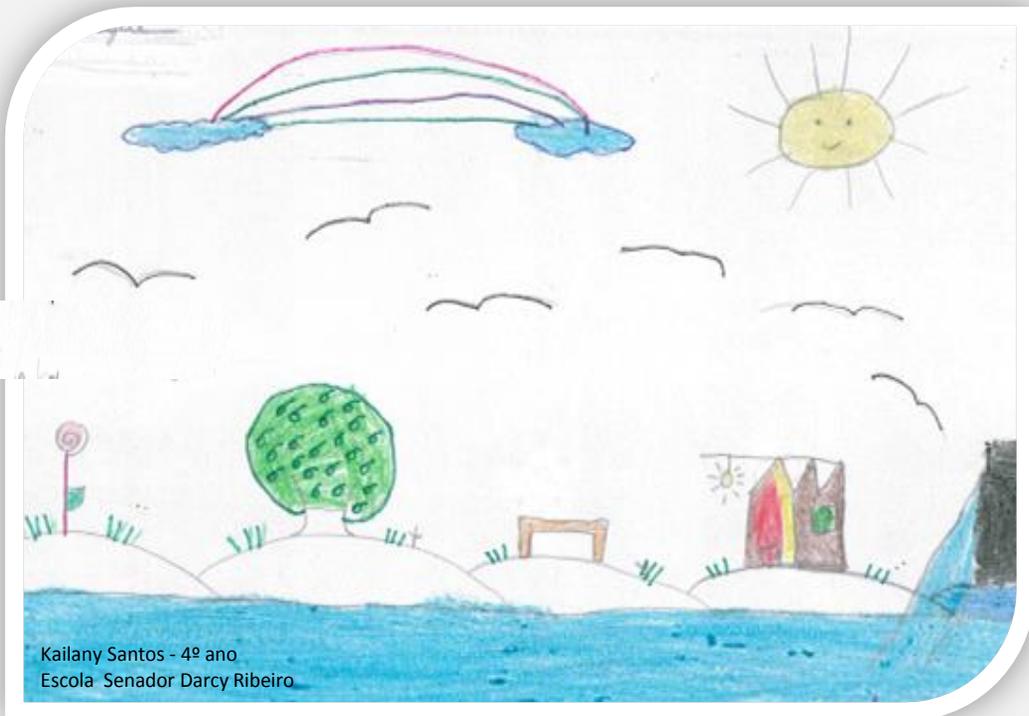
- PONTUSCHKA. Nidia Nacib Direitos Humanos – Porto Velho-Rondônia, 2016
- HILÁRIO. Rosangela Aparecida- Direitos Humanos – Porto Velho-Rondônia, 2016
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 1996, Brasília.
- BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.
- BRASIL, **Indagações Sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília, MEC/SEB, 2007.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.
- BRASIL, **Resolução Nº 04**. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum** - MEC, 2016.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. IBPEX, 2008, 2ª Edição.
- RESOLUÇÃO Nº 4, MEC/CNE/CEB/ 2010



REFERENCIAL CURRICULAR

DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva





VII EDUCAÇÃO ESPECIAL

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos)

WIL. Inez
CAMARGO. Ana Lúcia

A educação é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. Nesse contexto, a escolarização é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a vida realizam-se aprendizagens de naturezas mais diferentes, marcadas pela interação contínua entre o ser humano e o meio, sendo que nas relações sociais é que se constroem o conhecimento, valores, representações e identidades.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Porém, por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

A atual política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei, tendo como pilar o princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades. No entanto, sua efetivação implica consideração de situações específicas, como é o caso da inclusão dos estudantes público alvo da educação especial.



VII EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (MEC, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (MEC, 2008).

Assim sendo, a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é complementada e/ou suplementada pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais- SRM, no contra turno, onde de acordo com a Base Nacional Curricular Comum são desenvolvidas as seguintes atividades:



Gabriel Rodrigues Alexandro- 5º ano
Escola Senador Darcy Ribeiro

VII EDUCAÇÃO ESPECIAL

- ✓ *Estudo de caso;*
- ✓ *Plano de AEE;*
- ✓ *Ensino do sistema Braille;*
- ✓ *Ensino do uso do Soroban;*
- ✓ *Estratégias para autonomia no ambiente escolar;*
- ✓ *Orientação e mobilidade;*
- ✓ *Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva;*
- ✓ *Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA;*
- ✓ *Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos;*
- ✓ *Estratégias para enriquecimento curricular;*
- ✓ *Profissional de apoio;*
- ✓ *Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa;*
- ✓ *Guia intérprete (BNCC - MEC, 2016).*

O currículo a ser desenvolvido é o das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), que em seu artigo 29, define, “*A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar*”. Portanto, a escolarização formal, tanto da educação infantil quanto dos anos iniciais do ensino fundamental transforma o currículo em um processo constante de revisão e adequação, onde os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica tornam-se elementos que permeiam os conteúdos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

VII EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em casos muito singulares, em que o estudante com graves comprometimentos intelectuais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (MEC 2002).

Dessa forma, entendemos que tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento; à cultura às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do estudante na sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo deve nortear a organização do Projeto Político Pedagógico da escola, sendo democrático, possibilitando que a comunidade escolar tenha certa autonomia para flexibilizar e definir prioridades, favorecendo assim a inclusão, como diz Minetto, 2008, a organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político pedagógico, que deve ultrapassar a mera elaboração de planos de exigências burocráticas. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, Lei Nº 9394/96, complementada e ou suplementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao estudante público alvo da educação especial ter o acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias, que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais complexas e/ou permanentes que requerem o uso de recursos ou técnicas específicas para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do estudante. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adequações de acessibilidade, bem como adaptações de seus elementos.



VII EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na sua organização as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do atendimento educacional especializado deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes público alvo da educação especial, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem desses em todos os espaços da escola.



VII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WIL. Inez – Educação Especial - Porto Velho-Rondônia, 2016

CAMARGO. Ana Lúcia – Educação Especial Porto Velho-Rondônia, 2016

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 1996, Brasília.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.

BRASIL, **Indagações Sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília, MEC/SEB, 2007.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

BRASIL, **Resolução Nº 04**. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum** - MEC, 2016.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**.

IBPEX, 2008, 2ª Edição.

RESOLUÇÃO Nº 4, MEC/CNE/CEB/ 2010



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

GESTÃO

1ª edição

PORTO VELHO- 2016

Realização



ENSINO FUNDAMENTAL