
**DIRETRIZES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS / SC**

Florianópolis
2015



Design Gráfico

Victor Francisco Marcílio

Editoração, Impressão e Acabamento:

CGP SOLUTIONS

Tel.: (31) 3088-2331 - Betim - MG

PREFEITO
CESAR SOUZA JÚNIOR

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ

SECRETÁRIA ADJUNTA
MARIA JOSÉ BRANDÃO

CONSULTORAS RESPONSÁVEIS PELA SISTEMATIZAÇÃO

ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

COORDENAÇÃO GERAL
CLÁUDIA CRISTINA ZANELA
CRISTINA DONEDA LOSSO
SÔNIA CRISTINA DE LIMA FERNANDES
VÂNIO CESAR SEEMANN



Apresentação

É com imensa satisfação que a Secretaria Municipal de Educação apresenta, aos profissionais da Rede Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis.

Em 2013, a Lei 12796/2013 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos, o que impõe aos municípios tarefas imprescindíveis à ampliação da rede e melhoria na qualidade de seus serviços para atender a nova demanda e fortalecer a integração com as etapas posteriores.

Uma dessas tarefas é a consolidação de uma política educacional que integre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assegurando que não haja rupturas na transição de uma etapa à outra e, também entre os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

O documento que a SME entrega à Rede tem o objetivo de assegurar a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando as Políticas e Diretrizes Nacionais e Municipais, e contemplando as proposições das políticas de ações afirmativas.

A proposta político-pedagógica, construída com a discussão dos profissionais, procura superar a segmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ser a base das Matrizes Curriculares, abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos.

Nossa RME (re) assume, publicamente, o compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de aprendizagem e do direito de aprender.

Sejamos todos sujeitos desse processo!

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Secretário Municipal de Educação



Prefácio

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica registram o compromisso da Educação em construir um presente com qualidade que consolide um futuro com a experiência e a excelência da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Florianópolis é uma das cidades brasileiras que mais investe em Educação Pública, e o atendimento de qualidade à população está sendo incrementado nos próximos 5 anos em 118 (cento e dezoito) milhões de dólares em decorrência da assinatura, entre Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no dia 14 de julho de 2014, do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis.

Atualmente, a rede municipal possui 76 Unidades Educativas da Educação Infantil, 10 NEIs vinculados, 36 do Ensino Fundamental e 10 Núcleos da Educação de Jovens e Adultos. Prevê-se até 2017, a construção de cerca de 30 unidades da Educação Básica, 2 Centros de Inovação de Educação Básica – CIEBs, além de dezenas de reformas e ampliações.

O município de Florianópolis atende cerca de 14.565 mil alunos no Ensino Fundamental, 12.018 na Educação Infantil e 1.219 na EJA. Haverá um aumento no número de atendimento em educação integral, com ampliação de jornada, na maioria das unidades, além de manter a trajetória de melhoria das aprendizagens e a implantação imediata das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, conforme as orientações aqui expostas.



Sumário

Apresentação	5
Prefácio	7
Introdução	11
1. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	14
1.1. A educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo	15
1.2. Princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos	20
1.3. A organização da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis: etapas e modalidades	25
1.4. Os sujeitos e seus diferentes percursos formativos: a criança, o jovem, o adulto e o idoso	29
1.5. Conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços: concepções curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis	36
2. Diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis	41
Referências	43



Zeca Trindade

Introdução

Definir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica faz parte de um movimento de consolidação das políticas educacionais municipais que se articulam às políticas nacionais, com o intento de assegurar o direito a todos os cidadãos e cidadãs para uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem atuado de modo contínuo e sistemático, discutindo ao longo de sua trajetória a oferta educacional com diretrizes específicas das diferentes etapas e modalidades de ensino e, nesse momento, tem como compromisso político a sistematização de princípios que possam fortalecer a Educação Básica.

Desdobrando-se dessa intencionalidade, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis têm por finalidade definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica, assegurando a articulação, a sequencialidade e a organicidade necessárias entre as diferentes etapas e modalidades que a compõem e que são de responsabilidade do município.

A Educação Básica instituída como conceito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394 de 20/12/1996) auxiliou na elaboração de um conjunto de Diretrizes, Decretos e Resoluções que buscaram instituir duas grandes inovações: a ideia de um Sistema Nacional de Educação e a noção de Educação Básica. Conforme apresenta Cury (2008), ideia de Educação Básica advém da concepção de base, sinônimo de estrutura, fundamento sobre o qual deve se alicerçar todo o processo formativo.

Assim, a concepção da Educação Básica se estabelece como um direito que para ser efetivado para todos, precisa contemplar duas dimensões indissociáveis: uma educação comum que necessariamente precisa ser acessível a todos, e o respeito à diferença, que demanda objetivamente, identificar que para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos.

Conforme explicita Cury (2008, p. 300-301):

(...) Mas o conceito de educação básica também incorporou a si, na legislação, a diferença como direito. A legislação, mercê de amplo processo de mobilização, de disseminação de uma nova consciência, fez a crítica às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença. (...) O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade.

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

O movimento nacional de construção de Diretrizes Curriculares que culminou com a publicação do documento nacional em 2010, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei No. 9.394/96), consolida a tentativa de construção de um Sistema Nacional de Educação.

Esse movimento que pode ser exemplificado pelo lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, articulado às políticas de Avaliação Nacional, respondem à necessidade recorrente de mediação curricular de disparidades regionais graves, assim como de se tentar construir um sistema, tanto do ponto de vista pedagógico, como político e financeiro da gestão educativa.

Tal movimento demanda dos municípios o menor ente político da Federação, uma atitude proativa, identificando diante das regulações e orientações nacionais os melhores caminhos, os mais adequados e possíveis diante de suas realidades locais. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa, que muitos dos agentes da contemporaneidade têm reivindicado a expansão/difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como: movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros entes resultantes da organização da sociedade civil sensível aos desafios de pensar e de fazer educação pública em nossa atual conjuntura.

Valendo-se do seu papel nesse cenário, desenhado pelas Diretrizes Nacionais, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis assume, neste documento, a função propositiva e reflexiva expressada também nestas Diretrizes e delinea um conjunto de princípios e concepções para orientar e regular a sua proposta educacional.

Respondendo às demandas nacionais e impulsionado pelo próprio contexto local, a Rede Municipal foi construindo ao longo de sua trajetória um conjunto de normativas que hoje são orientadoras do seu sistema educacional.

Assim, as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica Municipal se constituem no conjunto de princípios e diretrizes que balizarão as políticas educacionais a serem implementadas no âmbito da RME de Florianópolis, decorrente do contínuo esforço de discutir e refletir sobre o trabalho educativo desenvolvido nos últimos tempos e buscando referenciar programas e projetos educativos voltados à formação e o exercício pleno da cidadania. Essa diversidade de projetos desenvolvidos pelas redes municipais no Brasil aponta para uma multiplicidade de organizações curriculares, de espaços/tempos e dinâmicas escolares.

Nesse sentido, o material doravante apresentado objetiva articular as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica a todo um conjunto de normativas já elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e que há décadas vem se agregando ao dia a dia da Educação Básica praticada no município, potencializando as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Florianópolis como um documento mediador e inspirador de diálogos entre projetos locais e nacionais de educação.

CONCEPÇÕES FUNDANTES



A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O DIREITO À APRENDIZAGEM



- Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola.
- A infância como categoria social relevante da educação básica.
- Os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais.
- As relações como eixo central do processo educativo.
- O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica.
- A reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral.
- Definição da aprendizagem como foco principal das ações educativas.
- A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã.
- O respeito e o desenvolvimento de novos e multiletramentos.
- A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional.
- O reconhecimento do direito de aprender.
- A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo.
- A gestão político-pedagógica democrática.
- O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica.
- As práticas inovadoras como desafio cotidiano.
- A valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global.
- O desenvolvimento sustentável.



EDUCAÇÃO BÁSICA: ETAPAS E MODALIDADES



I. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

1.1. A educação integral e o direito à aprendizagem como concepções fundantes do processo educativo.

A educação integral como concepção fundante do processo educativo faz parte da utopia filosófica de todo o empreendimento educativo, desde a Paidéia Grega. Ainda que tenha assumido características diferenciadas em cada momento histórico, a ideia de Educação Integral compõe o ideário educacional em sua substancialidade.

Conforme afirma Codo (1999), a educação deve ser entendida como um processo, onipresente e incomensurável. Foram tais características que levaram Freud (CODO, 1999) a afirmar que se trata, portanto, de “uma tarefa impossível”. Então, tomando como princípio que todo o processo educativo é em si uma Educação Integral, que implicações tal percepção traz para a escola?

Adjetivar a Educação Formal como Educação Integral é um movimento eminentemente novo na América Latina. Ainda que em países mais desenvolvidos no âmbito educacional tal clivagem já ocorra, visando melhorar a qualidade dos seus sistemas educacionais, estados nacionais em vias de desenvolvimento têm por diferentes caminhos políticos buscado formas de oferecimento de uma educação integral, que considere a instituição educativa um ambiente privilegiado para esse constructo.

Em alguns casos, tal situação tem gerado certas simplificações. A mais comum, refere-se à ideia de que Educação Integral diz respeito exclusivamente ao aumento da jornada escolar. A ampliação da jornada escolar, não necessariamente, implica em melhoria do processo formativo. Vários estudos têm apontado o que realmente tem importância para os processos de aprendizagem é a qualidade do tempo e não a duração dele (MOREIRA, 2013).

Nesse sentido, tomar a Educação Integral como concepção fundante da Educação Básica implica no reconhecimento de que sujeitos da aprendizagem, ao convergirem para as instituições educativas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades, têm o direito de desenvolver as suas múltiplas dimensões, bem como conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus procedimentos de mobilização na resposta a diferentes demandas sociais, problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania.

Desse modo, a escola vem desempenhando um papel muito significativo no processo de formação e exercício da cidadania, na perspectiva de que o acesso a este espaço/tempo historicamente produzido e culturalmente organizado, constitui-se a possibilidade real de

usufruto de uma série de direitos às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e é condição *sine qua non* para a qualificação da sua inserção e participação na vida social. Mais do que isso, é uma possibilidade singular de inclusão social na medida em que se democratiza o conhecimento e a gestão educacional na direção do acolhimento e da ressignificação de tratamento de segmentos historicamente excluídos e discriminados como os deficientes, os negros, os indígenas, os homossexuais, entre outros.

Nessa tarefa, reconhecer a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso como categorias e sujeitos em torno dos quais o currículo precisa ser redesenhado, é algo urgente e inadiável. Nesse empreendimento, é preciso termos uma visão ampla sobre o processo educativo, exigindo-nos uma intensa interlocução entre a Pedagogia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, as Artes, a Economia, a História, entre outros campos do conhecimento, de tal forma que possamos promover uma leitura efetiva e, conseqüentemente, implementar ações e procedimentos que assegurem a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades.

Tomar a Educação Integral como concepção fundante significa necessariamente assumir a necessidade de construir desenhos curriculares que ultrapassem a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares. É na verdade compreender a Educação Básica como um projeto coletivo, articulado pelos diferentes sujeitos e instituições sociais orientadores desse processo.

A integralidade da formação, considerando as dimensões éticas, estéticas, linguísticas, lúdicas e políticas, entre outras, é, pois, função da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de atendimento. Trabalhar numa perspectiva de integralidade da educação não é tarefa fácil, pois na maioria das vezes se coaduna a projetos de ampliação de jornada no propósito educativo da escola. Nem sempre a articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse projeto, bem como a forma como ela é pensada, possibilita uma ampla reflexão sobre o seu papel no percurso formativo das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Consciente desse desafio, a Secretaria Municipal de Educação define como um dos seus objetivos, oferecer no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e modalidades afins, um serviço educacional público de qualidade social, consolidando a Educação Integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso como sujeitos de direitos, promovendo assim o desenvolvimento de uma cidade mais humana.

A escolha por uma Educação Integral e, nesse sentido, a premissa de defendê-la, traz implicações importantes no que diz respeito à organização curricular dos espaços educativos. O grande desafio que se coloca à educação infantil é qualificar o tempo de permanência da criança na instituição educativa, deslocando a visão de jornada integral, para uma visão

de Educação Integral, mediante a qual a criança tem seus direitos salvaguardados e um espaço de relações e aprendizados assegurado.

No ensino fundamental tal proposta, muitas vezes, vem confundida exclusivamente como ampliação da jornada escolar. Em função disso, a Secretaria tem defendido que a ampliação da jornada, quando ocorrer, necessariamente pressupõe a organização de novos tempos e experiências escolares, sendo que neste sentido a Educação Integral passa a ser estratégica não só para a melhoria da educação, mas para a promoção da equidade.

No caso do Direito à aprendizagem como princípio educativo, é oportuno lembrarmos que a Organização das Nações Unidas, desde 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, vem afirmando como direitos das crianças: a) o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; b) direito à proteção especial para seu desenvolvimento físico, mental e social; c) direito a um nome e uma nacionalidade; d) direito à alimentação, à moradia, à assistência médica adequada para a criança e a mãe; e) direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; f) direito ao amor e a compreensão por parte dos pais e da sociedade; g) direito à educação gratuita e ao lazer; h) direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofe; i) direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; j) direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

O mesmo podemos constatar quando analisamos o que foi estabelecido na Declaração de Salamanca, a qual reforçou o direito dos deficientes a terem acesso e atendimento qualificado nos sistemas educacionais; na Declaração de Durban (2001) que afirmou a necessidades de políticas de ações afirmativas para as populações negras, indígenas, ciganas e outras, marginalizadas e exploradas historicamente; e a Carta de Luxemburgo (1996) que reforçou o direito dos adultos terem também acesso aos sistemas educacionais como elemento primordial a sua vida cidadã e seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos.

Na história do Brasil, a noção de direito à aprendizagem tomou significativo impulso junto ao setor público a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A época, no contexto de diferentes estratégias políticas que visavam assegurar a construção de uma sociedade embasada pelo princípio da democracia, tomou força o entendimento de que o acesso à educação era, sobretudo, um direito social diretamente relacionado à expansão e ao fortalecimento da cidadania. Tal premissa, em parte, foi materializada ao longo do segundo capítulo da aludida constituição, na qual a educação aparece como um dos “direitos fundamentais” de todos os brasileiros.

Nesta direção, fixou-se então, o Ensino Fundamental como sendo obrigatório, imputando-se aos municípios o dever prioritário de atuar/atender a esta etapa de ensino (BRASIL, Constituição Federal, 1988, Artigo 206). Para além disso, especificamente no que diz respeito à aprendizagem, é preciso dizer que os esforços dos legisladores de 1988 apenas acenaram com esta possibilidade. É digno de nota que o Artigo 206 da Constituição Federal, esta-

belecia como um dos “princípios” da educação brasileira a “liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento [...]” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” no âmbito das redes públicas e da iniciativa privada (BRASIL, Constituição Federal, 1988). Assim como no artigo 210, expressava-se que o conteúdo desta aprendizagem deveria ser fixado ao redor de “conteúdos mínimos [...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Embora o texto constitucional represente um importante avanço no ordenamento jurídico que regula o ensino público/privado oferecido no país, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que os “princípios” e os “fins da educação nacional” passaram a registrar mais explicitamente a necessidade de se preparar o estudante para, entre outros, o “exercício da cidadania” (Lei No. 9.394/96).

De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 294), tal pressuposto veio a reforçar um entendimento anos antes no manifesto na Constituição Federal do Brasil, a saber: a educação “como direito” de amplitude “universalista”, ou seja, “de todos”. Segundo o autor, a LDB foi mais uma tentativa de consolidar no país uma “cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia” que lhe havia sido negada durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1985).

No bojo dessas discussões, a LDB também trouxe consigo um novo arranjo para a educação escolar do país, qual seja: a criação oficial de uma proposta de “Educação Básica”, Integrada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Nesse cenário, o ideário constitucional do direito universal dos brasileiros à educação pública foi retomado e distendido numa definição de educação que “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, Artigo 1º).

Foi, então, em sintonia com estas disposições que a LDB veio a estabelecer que a Educação Infantil teria “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade”; que o Ensino Fundamental teria “por objetivo a formação básica do cidadão” com foco também no “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”; e que o Ensino Médio seria uma “etapa final” na qual deveria ocorrer, por exemplo, a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (LDB, 1996, Artigos 29, 32 e 35).

Assim, é mister explicitar que na história recente da democracia brasileira temos convivido com significativos empreendimentos político-educacionais que almejam construir documentos que certificam o direito à aprendizagem e a necessidade de Educação Integral dos estudantes brasileiros. É, pois, no diálogo com tais esforços que as diretrizes curriculares ora apresentadas assumem também essas duas dimensões como integrantes de seus princípios educativos.

1.2. Princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos

Os princípios educativos decorrentes da concepção de direito à aprendizagem e da Educação Integral, são apresentados aqui, a partir do diálogo com o conjunto de Resoluções, Normativas e Orientações da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Assim, conscientes das orientações dispostas nas Diretrizes Nacionais, a Rede propõe princípios educativos que se coadunam ao abaixo disposto:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Além disso, conforme explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010, p. 824).

Com base em todas essas premissas e nos princípios das diferentes Diretrizes Nacionais que orientam a Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis define como princípios educativos:

- **Igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola:** conforme explicitado nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, tomar a educação como um bem comum, implica necessariamente em respeitar a diferença. O respeito à diferença implica na garantia do acesso a todos, independente de suas características individuais, em todas as etapas e modalidades de ensino da rede. A equidade é um direito que precisa ser assegurado e construído cotidianamente no contexto escolar. Para além do acesso, a construção de estratégias didático-metodológicas e organizativas para garantir a permanência e o sucesso de todos os estudantes na rede, é uma tarefa que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, sendo um princípio educativo orientador de toda a comunidade escolar.
- **A infância como categoria social relevante da educação básica:** ao tomar as crianças como sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade, faz-se a escolha por concebê-la como relevante para a definição de diretrizes municipais. Isso se deve ao fato que, assegurar uma educação de qualidade às crianças implica em alterações nas condições sociais de todos os sujeitos, já que as crianças são as que estão expostas as piores condições de exclusão. Portanto, ao considerar as suas condições de vida e as especificidades do momento em que se encontram para planejar e propor políticas educacionais, se estará conferindo condições de acesso e qualidade de vida de modo ampliado. Sendo assim, esse princípio coloca o desafio do conhecimento das infâncias e a consideração das condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais inclusivas.
- **Os sujeitos da educação de jovens e adultos reconhecidos como atores sociais:** os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são detentores de saberes e experiências que são fundamentais aos processos de escolarização. Tal reconhecimento contribui com o desenvolvimento da visão de educação com qualidade social e com a consolidação da educação como direito de todos. Isso significa dizer que o jovem, adulto e idoso que retornam ao espaço escolar, precisam ter reconhecidas sua experiência de vida, seu conhecimento prático, sua vivência escolar como elementos fundantes de outras experiências educativas de que serão sujeitos.
- **As relações como eixo central de todo o processo educativo:** tendo em vista que as instituições educativas são organismos vivos, que arquitetam relações diversificadas no

seu cotidiano, seja entre os profissionais e as crianças, destes com as famílias, das crianças entre elas e da instituição com a comunidade. Esse último elemento relacional, instituição-comunidade, tem se revelado central, dado o papel das instituições educacionais na organização social contemporânea, o que leva ao seu processo de abertura para o exterior, por meio do diálogo constante com a comunidade, que a apoia e luta pelas condições necessárias para o seu funcionamento.

- **O educar e o cuidar como indissociáveis e centro da ação pedagógica:** nas diferentes etapas e modalidades da educação básica todo ser humano em desenvolvimento necessita ser acolhido e encontrar nos sujeitos responsáveis pela mediação pedagógica uma presença disponível, que assegura condições de bem estar e aprendizagem. Tal pressuposto amplia a ideia de prática pedagógica, legitimando a escuta, o acolhimento e a relação próxima e respeitosa aos sujeitos centrais da educação, as crianças e estudantes.
- **A reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral:** o que implica na redefinição de tempos e espaços de relação, ambientes de aprendizagem, formas de atendimento, materiais e recursos pedagógicos que podem ser providos e mobilizados, além de tempos diferenciados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, extrapolando os “muros” escolares. Para tal, a consideração das especificidades de cada contexto, das condições de vida, das experiências dos sujeitos que constituem a comunidade escolar é primordial.
- **A aprendizagem como foco principal das ações educativas:** isso nos conduz a ideia de que é necessário romper com a visão transmissiva e tradicional de ensinar, em favor de uma visão de ensino problematizadora, com sentido e significado socialmente válidos, possibilitando a formação de sujeitos intelectualmente ativos, participantes, críticos e responsáveis com as questões de seu tempo. Isso implica também assumir que o foco principal das ações educativas é a aprendizagem.
- **A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã:** o que supõe que o ensino qualificado se antecipa ao desenvolvimento e que a apropriação/elaboração de conhecimentos é questão fundamental para a ampliação dos repertórios culturais, a compreensão da realidade, a construção de projetos e esperanças individuais e coletivas, a geração de oportunidades, tanto quanto a construção de uma ética solidária e responsável consigo mesmo, com o outro, com a sociedade e com o planeta.
- **O respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos:** implica em superarmos a

exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. Isso pressupõe o desenvolvimento de novas formas e múltiplos processos de letramento tanto para professores quanto para alunos. Conforme expressa Rojo (2012) autores como Knobel e Lankshear criam o termo “novos letramentos” para definir esses processos decorrentes de uma tecnologia “revolucionária”, mas não unicamente está se falando de novas tecnologias. Os novos letramentos alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional, como a autoria individual, a raridade, o ineditismo e o controle da distribuição do texto, somente para citar alguns. Deste modo, cabe à escola lidar com todos esses novos desafios. Associado a essa ideia, o conceito de multiletramento trabalha com duas multiplicidades: a multiplicidade de linguagens e mídias e a multiplicidade da diversidade cultural local, própria da contemporaneidade.

- **A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional:** que nos conduz ao reconhecimento de que os sujeitos têm múltiplas dimensões a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho educativo como: as dimensões lúdicas, linguísticas, cognitivas, estéticas, éticas, emocionais, corporais, dentre outras. O reconhecimento dessas múltiplas dimensões convoca o comprometimento com uma formação integral, que não fragmenta o sujeito em partes, mas reconhece a sua inteireza humana e suas implicações para um projeto educativo centrado no processo de humanização.
- **O reconhecimento do direito de aprender:** o que implica na garantia do acesso e o regresso à educação escolar aos cidadãos, independentemente de faixa etária, orientação sexual, raça/etnia, condição social, deficiência, religião ou gênero, dentre outras diferenças, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar, o que significa que os estudantes aprendam efetivamente e que os profissionais da educação sejam valorizados para que todos se sintam responsáveis e compromissados com uma educação de qualidade social.
- **A formação e a carreira profissional como fundantes do processo educativo:** a formação docente para a Educação Básica é um compromisso público do município. De acordo com o Decreto Presidencial 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o reconhecimento da importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional deve ser traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à pro-

gressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério e à garantia de condições de trabalho.

- **A gestão político-pedagógica democrática:** a gestão do sistema educacional se caracteriza por um processo político democrático, mediante o qual o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo.
- **O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica:** trata-se de reconhecer, valorizar e consolidar a história, a cultura e a identidade dos negros e indígenas na Educação Básica municipal, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003; a Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008; a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2001; e a Resolução CME/CP nº 2, de 01 de julho de 2009. É imperativa a construção de ações e atitudes que respeitem as diferenças, sem deixar de combater as desigualdades raciais que atingem, notadamente, os negros e indígenas. Ancorado nesse pressuposto, afirma-se que a materialização de práticas de educação das relações étnico-raciais transcendem a construção de projetos esporádicos e circunstanciais. A existência da pluralidade étnico-racial implica no fomento à formação continuada dos profissionais da educação, e que se tenha como base não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos. Isso significa mudanças de comportamento ao comprometer-se com o rompimento de relações de dominação, de discriminação e de preconceito racial que colocam as pessoas negras e indígenas numa condição de subalternidade, especialmente, por suas características fenotípicas, como tipo de cabelo e cor da pele, por exemplo. Logo, a promoção da igualdade racial enseja, concomitante, a consciência da alteridade que constitui os diferentes sujeitos no contexto educativo, uma intervenção pedagógica distinta que contribua para a construção de identidades positivadas. Para tanto, é necessário dar visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais por meio do diálogo, da reorganização de tempos e espaços, provimento e análise de materiais didático-pedagógicos, como imagens, brinquedos, jogos, livros de literatura, por conseguinte, o desenvolvimento de uma gestão educacional comprometida com a perspectiva da inclusão de todos.

- **As práticas inovadoras como desafio cotidiano:** a rede assume como princípio o desafio de cotidianamente se reinventar em sua tarefa educativa. Construir um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas inovadoras significa estar apto a conviver com o pluralismo de ideias, com o questionamento constante das práticas estabelecidas e dos processos consolidados. As práticas inovadoras devem guiar os processos de gestão e os processos pedagógicos em toda a sua plenitude.
- **A valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global:** promover nas experiências formativas a compreensão dos diferentes aspectos que compõem as marcas identitárias locais, como forma de estabelecer uma leitura situada de mundo e empreender diálogos que permitam experiências de internacionalização e vivências interculturais, locais, regionais, nacionais e mundiais.
- **O desenvolvimento sustentável:** assegurando que todas as práticas desenvolvidas no âmbito das instituições educacionais, respeitem o preceito de que ao atender as necessidades do presente, não seja comprometido o atendimento das necessidades das gerações futuras, ou seja, se trata de igualdade intergeracional e compreensão socioambiental.

1.3. A organização da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis: etapas E modalidades

A Educação Básica no Brasil é composta por diferentes etapas e modalidades. Conforme estabelece a Lei 9.394/96 (LDB), as etapas são:

- a) A Educação Infantil, ou seja, a “primeira etapa da educação básica”, cuja finalidade é o “desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, Art. 29, 2013).
- b) O Ensino Fundamental: com duração mínima de 9 (nove) anos sequenciais, cujo objetivo é “a formação básica do cidadão” brasileiro (LDB, Art. 32, 1996).
- c) O Ensino Médio: trata-se da “etapa final da educação básica”, que possui a “duração mínima de 3 (três) anos” sequenciais (LDB, Art. 35, 1996).

No que tange à orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica remete-se à importância de respeitar as especificidades de cada etapa e modalidade, contudo assegurando uma estruturação de modo orgânico, sequencial e articulado. Tal orientação exige uma perspectiva de continuidade, tanto no âmbito da política quanto das práticas educativas, ou seja, faz-se necessário delimitar quais objetivos, princípios e eixos são comuns e delimitem as especificidades ao mesmo tempo em que asseguram a organicidade.

A ideia de organicidade alerta para as transições no que diz respeito às diferentes etapas e fases escolares das crianças, adolescentes, jovens e adultos (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Essa questão também se coloca para os profissionais da educação que precisam compreender o caráter indissociável da Educação Básica, no que tange a seus princípios e objetivos, afinal como afirma Kramer (2007, p. 19), “a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana”, dimensões presentes em todas as etapas educacionais.

Em relação ao município de Florianópolis, cabe dizer que a Rede historicamente vem se ocupando de grande parte dessas etapas, desde a Educação Infantil em sua integralidade até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Especificamente em relação à Educação Infantil, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas apregoam que sua função:

[...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 201, p. 12).

Já nos documentos que constituem a trajetória percorrida pela Secretaria de Educação Municipal (SME) de Florianópolis, especificamente nos relacionados à educação de crianças de 0 a 06 anos, são estabelecidos os referenciais para tal etapa. Entre eles, podemos destacar: o binômio educar e cuidar; os princípios pedagógicos para a Educação Infantil; as diretrizes da ação pedagógica; e a função social das instituições de educação Infantil no município.

Quanto ao Ensino Fundamental (EF), sempre articulada as propostas nacionais a Rede ampliou o EF para 9 (nove) anos e desenvolveu propostas inovadoras de Educação Integral. Nesse sentido, tem assumido protagonismo na organização dos tempos e espaços do EF, desenvolvendo processos formativos e avaliativos para professores e estudantes, objetivando sempre garantir o sucesso do processo de escolarização.

A SME de Florianópolis também oferta educação formal nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação à Distância¹.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, o município de Florianópolis assegura um processo gestado na perspectiva do diálogo e do trabalho coletivo.

¹ A modalidade Educação à Distância (EAD) refere-se à formação inicial, continuada e pós-graduação *lato sensu*. Quando se trata dos processos de formação inicial, especialização e cursos de extensão a modalidade EAD é ofertada com cursos abertos a comunidade, promovidos por Instituições de Ensino Superior, vinculados a Universidade Aberta do Brasil, que são desenvolvidos no Pólo UAB Florianópolis, mantido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Já a formação continuada na modalidade EAD fica sob a coordenação da Gerência de Formação Permanente vinculada à Secretaria Municipal de Educação e é voltada aos profissionais da rede.

Quanto à Educação Especial, a partir do ano de 2001 a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis deu início ao processo de revisão e reestruturação dessa modalidade, com intuito de se adequar aos novos tempos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No contexto da micropolítica: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e sua experiência de inclusão escolar e de Educação Especial e no contexto da macropolítica: documentos políticos do Ministério da Educação e documentos legais nacionais e internacionais. Nesse sentido a RME de Florianópolis congrega princípios que conduzem suas práticas pedagógicas de inclusão escolar e dos serviços de Educação Especial. São eles:

1. O direito indisponível à educação – de todas as crianças, jovens, adultos e idosos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sem exceção.
2. O direito à acessibilidade – garantido por meio dos serviços de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, de modo a assegurar aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação os serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares.
3. O direito à diferença – que rompe com a naturalização da deficiência ou do transtorno como problema localizado nos estudantes e pela compreensão de que cada estudante é único, singular e irreduzível à categorias e à comparações. Com a finalidade de legitimar que a diferença não está somente nos grupos considerados excluídos, foi publicado em 2004 o documento Escola Aberta às Diferenças que aborda questões sobre diferença, alteridade e identidade.

Amparada nesses princípios, a Rede encontra caminhos para consolidar propostas de escolas justas, democráticas e aberta a todos. Sem dúvida uma tarefa difícil, no entanto, uma tarefa exequível e necessária.

Ademais, é importante mencionar que a RME de Florianópolis vem primando pela articulação entre as diferentes etapas e modalidades, sobretudo, a observância da coerência entre os seus objetivos e funções. Assim, a busca de articulação e organicidade vem pautando as concepções basilares de educação da RME de Florianópolis e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, as quais estão definidas seu Artigo 18:

[...] Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam.

§ 1º **As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado**, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e

as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;

II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III - **a articulação das dimensões orgânica e sequencial** das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, **implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.**

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010, p. 7 grifos nossos).

Em se tratando da organização do trabalho educativo/administrativo realizado nas instituições educativas da RME de Florianópolis, a Resolução Número 03/2009, de 16 de dezembro de 2009, vem sendo um instrumento importante dada à centralidade que conferiu ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o seu Artigo 3º, o PPP se define como um documento que “orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação”. É nele que constam os “[...] pressupostos [e] os referenciais teóricos que representam a concepção filosófica, política, socioantropológica e pedagógica, apontados pela comunidade a que se destina [...]”, ou seja, é um documento base para a organização e constituição da identidade da instituição.

Além disso, também de acordo com a mencionada resolução, o PPP é um documento que por ser construído com a coletividade escolar (professores, estudantes, gestores, pais e responsáveis) contribui significativamente para a “[...] consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino” de Florianópolis (Resolução 03/2009).

Todavia, é fundamental não confundir o PPP com o “Plano de Gestão e Plano Anual”, os quais, de acordo com o Artigo 4º da mesma Resolução 03/2009 ...são “elaborados pela equipe diretiva, em conjunto com o Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores e a comunidade, prevendo metas a partir do Projeto Político-Pedagógico para um período de determinada gestão”.

Igualmente, o PPP, o Plano de Gestão e Plano Anual também não devem ser encarados como sinônimos do Regimento da Instituição. Este deve ser objeto de formulação específica, respeitando-se o aventado no Artigo 6º da Resolução Nº 03/2009:

O Regimento da instituição de educação é o documento normativo que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fundamentando as definições expressas no Projeto Político-Pedagógico, com base no cumprimento da legislação vigente.

Ainda no que concerne a etapas e modalidades de educação, o Parágrafo 2º do mesmo

Artigo 6º da Resolução 03/2009 estabelece que o Regimento da escola deverá ser também o local onde está [...] disciplinada sua organização estrutural das etapas e modalidades de ensino, quando oferecidas, devendo ser “construído com a participação efetiva de todos os segmentos da instituição de educação” (Resolução 03/2009, Art. 6, Parágrafo 1º, 2009).

Com isso, vem ganhando cada vez mais relevo a noção de gestão democrática da escola, defendida em numerosos documentos elaborados e difundidos pela SME de Florianópolis. Tal pressuposto tem exigido uma “ação coordenada e integradora do conjunto” por parte de pessoas, instituições e esferas políticas que impactam o “fazer Educação” na escola, remetendo para o diálogo entre as instâncias, órgãos e profissionais responsáveis pelas diferentes etapas, fases e modalidades da Educação Básica no país e, em especial, no município de Florianópolis.

1.4. Os sujeitos e seus diferentes percursos formativos: a criança, o jovem, o adulto e o idoso

Tendo em consideração a perspectiva orgânica e integrada assumida nestas diretrizes, enfatiza-se a condição privilegiada para o desenvolvimento de intenso diálogo e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em suas diferentes fases e modalidades, já que ambos são de responsabilidade do governo municipal. Dada essa possibilidade, uma Educação Integral focada na infância se coloca como opção central das Diretrizes para a Educação Básica. Ela partirá da concepção de infância como categoria social que se constitui a partir de um conjunto de fatores sociais, dentre eles a educação institucionalizada, para a ampliação dessa concepção aos demais grupos geracionais que compõem os percursos educativos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, entendendo todos os sujeitos como atores sociais competentes.

Essa escolha se justifica por alguns motivos: o primeiro deles se refere ao fato que as concepções de infância gestadas no âmbito dos estudos interdisciplinares que incluem a educação, reconhecem a competência social das crianças, seus direitos e a importância de adultos capacitados para a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta ideia pode ser estendida a todos os grupos geracionais que compõem o conjunto de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Por grupos geracionais, entendem-se diferentes grupos de idade constituídos pelos seus respectivos atores que se desenvolvem a partir da interação e dos seus referenciais de existência e na relação com outros grupos geracionais (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, cada grupo geracional tem especificidades, ou seja, a infância, a juventude, a adultez, a velhice, todas têm características próprias. No entanto, não há uma hierarquização entre elas, pois se entende que todo ser humano no interior de um dado grupo geracional tem competências e direito à aprendizagem.

Esse pressuposto é fundamental para que se reconheça o papel das instituições educacionais e, sobretudo, para que se vislumbre os estudantes como atores sociais competentes que possuem experiências, conhecimentos que devem ser valorizados e tomados como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo educativo com sentido para os sujeitos.

Ainda que se reconheça e defenda a organicidade entre as diferentes etapas e modalidades, as diferentes fases da vida exigem a organização de processos educativos específicos que reconheçam o que é próprio de cada tempo. Assim, se faz necessário identificar algumas características centrais das diferentes idades da vida, a saber, a infância, a juventude, a adultez e a velhice, no sentido de considerá-las como basilares para a elaboração de propostas educativas.

A infância é um momento da vida, demarcado por condições estruturais, sociais e históricas, como de classe, gênero, religião, cultura. É um grupo social constituído por crianças, que assim como os adultos vivem sob os condicionantes sociais e têm suas vidas marcadas por estes, demarca-se pela heterogeneidade como sua característica central, rompendo com visões românticas de que a infância é um tempo bonito e bom para todos.

Não há dúvidas de que a defesa é de que todas as crianças tenham os seus direitos assegurados à provisão, à proteção e à participação. No entanto, devemos reconhecer que muitas crianças que chegam às instituições de educação vivem restrições no âmbito desses direitos e cabe ao Estado, representado nessas instituições pelos adultos profissionais, assegurar tais direitos de forma ampla e inalienável.

No conjunto dos direitos da criança fica evidente a existência de tensões no que diz respeito aos direitos de participação e aos de proteção, sendo que os últimos existem justamente por se tratar de crianças, sujeitos com relativa dependência aos adultos, que necessitam ser protegidas. Essa tensão, nomeada por Soares (2002), de encruzilhadas entre os direitos de proteção e participação, também é observada nas realidades educacionais em que o direito a participar das crianças tende a ficar à margem e o direito à proteção acaba por ganhar centralidade.

O desafio às instituições educacionais é justamente assegurar todos os direitos às crianças, entendidas como todo ser humano até 18 anos de idade, ou seja, os adolescentes, assim nomeados pelo Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), como aqueles sujeitos que têm de 12 a 18 anos de idade, também fazem parte desse grupo.

Nesse sentido, cabe lembrar que as instituições de Educação Infantil cuidam e educam crianças de 0 (zero) até 6 (seis)² anos de idade e em muitos espaços institucionais é possível encontrar crianças muito pequenas, a partir dos 6 (seis) meses de vida.

Tais sujeitos já chegam na instituição com uma experiência de vida, têm traços das relações tecidas nas suas experiências anteriores e concomitantes, seja no contexto da família

ou de outro espaço de acolhimento. Reconhecidos como atores sociais competentes, os bebês desafiam os profissionais a repensar a sua própria profissionalidade, ou seja, a docência na Educação Infantil, e dão ainda mais legitimidade para o binômio educar e cuidar, já que a disponibilidade para a relação é um requisito central na educação dos bebês, que não são sujeitos passivos nessa relação, mas agem de modo intenso e complexo com outros bebês, crianças e adultos.

Desse ponto de vista, as crianças são tidas como sujeitos potentes, que precisam de espaços, tempos e propostas que as reconheçam como tal e que assegurem uma educação de qualidade pautada, na brincadeira e na interação como centrais na constituição humana (BRASIL, 2009).

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Florianópolis (2012) reconhecem que o processo educativo das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos se estrutura a partir da brincadeira enquanto eixo estruturante e estruturador e dos Núcleos de Ação Pedagógica - NAP (NAP das Relações Sociais e Culturais, NAP das Linguagens e das Relações com a Natureza).

A centralidade da brincadeira se justifica pela sua importância para os processos de socialização das crianças, pelo seu papel no processo de humanização. Ao brincar, os seres humanos lançam mão de experiências anteriores e as reelaboram:

[...] esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Ou seja, a brincadeira é uma rica arena de ação a qual permite que as crianças elaborem novas realidades, criem cultura.

A centralidade da brincadeira se coloca também como desafio para a RME de Florianópolis, já que não basta considerá-la como uma marca da infância. Há de se assegurar condições espaciais e temporais para que ocorra, e isso se põe para todas as crianças que frequentam as instituições educacionais, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

Relacionadas à brincadeira, estão as interações e as linguagens como elementos também centrais nos processos de sociabilidade de jovens, adultos e idosos. Para Pais (1993), é na complexidade do cotidiano, mediante a linguagem, a relação com outros e com os produtos culturais, que os jovens se consolidam como grupos heterogêneos e

² Embora a legislação nacional indique como idade abarcada pela educação infantil 0 até 05 anos e 11 meses de idade, por considerar que ao longo do último ano de permanência nas instituições de educação infantil as crianças completam 6 anos, optou-se por manter 0 a 06 anos de idade nesse documento.

que a juventude deve ser observada a partir do cruzamento da sua compreensão enquanto grupo geracional e enquanto grupo social diversificado pela sua origem, ou seja, de classe.

A ideia de diversidade e complexidade atribuída à juventude pelo autor é bastante interessante, do ponto de vista que retira a percepção sobre quem são os jovens do lugar comum, lugar esse que busca classificá-los como grupo homogêneo composto por sujeitos que se comportam e se vestem do mesmo modo, que ouvem a mesma música e gostam dos mesmos produtos culturais. Ao invés disso, situa os jovens enquanto sujeitos que atuam sobre a sociedade e se posicionam a partir das ideias propagadas a seu respeito.

Diante dos paradoxos que constituem a juventude, um questionamento presente na contemporaneidade é: qual o papel da escola para os jovens?

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44).

Embora a indicação dos autores seja bastante direta essa tarefa não é fácil, pois fazer escolhas conscientes sobre trajetórias individuais significa considerar as trajetórias singulares de cada jovem, articulá-las a um amplo e significativo acervo de conhecimentos relativos ao patrimônio científico, tecnológico e cultural a ser trabalhado no campo da educação formal. Os autores ainda remetem para a importância de alguns elementos culturais invisibilizados dentro da escola, mas que são primordiais à constituição identitária dos jovens, dentre eles a música, que poderia ser entendida enquanto linguagem que promove um elo entre o jovem e os seus diversos contextos de socialização. No entanto,

[...] a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (Ibid, p. 45).

Desse modo, é preciso ressignificar a concepção de jovem que é correntemente manifestada nos discursos. Mais do que isso, é preciso problematizar a concepção de estudante que orienta as práticas pedagógicas nas instituições e efetivar o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) de que uma escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem. Nesses termos, cabe conceber o estudante enquanto ser humano que estabelece relações sociais para além da instituição, que têm saberes,

experiências que lhe permitem atribuir sentido aos conhecimentos científicos trabalhados pela escola, ou seja, ambas as dimensões são fundamentais para a ampliação do repertório de conhecimentos dos jovens e para a constituição das suas trajetórias pessoais.

O valor das experiências individuais também ocupa um lugar de destaque quando tratamos dos adultos e idosos, pois ao situá-los no contexto da educação formal, o seu lugar geralmente é o da falta, já que a Educação de Jovens e Adultos – EJA se destina aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse sentido, embora a EJA seja uma instância para saldar uma dívida social com os cidadãos que não estudaram na idade própria, deve-se ter atenção para não inverter o sentido da sua existência: trata-se de um direito desses cidadãos e não uma tutela. Portanto, os sujeitos que frequentam a EJA devem ser vistos a partir das suas singularidades, cada qual com uma trajetória de vida específica, com experiências e saberes que precisam ser reconhecidos e considerados. Ou seja,

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDÍA-LARROSA, 2002, p. 27).

O conceito filosófico de experiência se refere a todos os seres humanos, mas aqui é destacado de modo particular em relação aos adultos e idosos, tendo em vista que se o direito de acesso ao conhecimento científico não lhes foi facultado no tempo tido como próprio. A inserção formal desses conhecimentos na vida desses sujeitos com particulares trajetórias deve respeitar os saberes por eles elaborados nas mais diversas situações cotidianas.

O paradoxo central na concepção de adultez quando relacionada aos processos de escolarização é por um lado, a compreensão generalizada dessa como a idade da plenitude, como uma idade de referência e, por outro, no caso da Educação de Jovens e Adultos, essa concepção romântica de idade sem problemas perde seu estatuto. Mas é justamente essa condição de inacabamento e de idade em constante transformação que interessa à educação e que tem sido foco de estudos sobre a adultez, já que “a possibilidade de atingir a maturidade plena passa a se apresentar como ilusão, principalmente se a entendermos como ‘o esgotamento do que é tido como definitivamente acertado’” (CARVALHO, 2000, p. 7); (SOUSA, 2010, p. 134).

No entanto, ao recuperar o sentido etimológico do termo adulto, de origem latina *adultus*, que significa “aquele que terminou de crescer”, deparamo-nos com um conceito normativo e tradicional do adulto padrão que se assenta na ideia de que é possível atingir uma maturida-

de e realização definitivas (SOUSA, 2010). Isso significa que há um longo caminho a ser percorrido, já que esta ideia predomina desde meados do século XIX até o final da Segunda Guerra Mundial e de acordo com a autora é apenas a partir dos anos 1960 e 1970 que a concepção de adulto inacabado, sujeito em contínuo processo de constituição e desenvolvimento ganha visibilidade.

Mas, pode-se considerar que nem uma e nem outra perspectiva dão conta completamente do que seja a adultez na contemporaneidade e a ideia de adulto híbrido (Ibid) como aquele que tem certa estabilidade (o que não significa uma maturidade definitiva), mas também se encontra vulnerável diante de situações complexas que o ultrapassa, revela-se como profícuo para a compreensão desse tempo de vida.

Essa concepção de adulto híbrido é importante para a educação porque reconhece que existe a concepção da adultez como um tempo de vida que carrega em si certa estabilidade, sobretudo, porque há um sentimento de continuidade nos acontecimentos da vida, a presença de uma rotina, mas também compreende toda a complexidade da vida contemporânea, com questões que tangenciam instabilidade financeira, mudanças na organização familiar, dentre outras.

O mais importante no âmbito dessa compreensão é romper com a visão da vida adulta como aquela que representa a plenitude do sujeito produtivo e assumir que todas as idades da vida têm como marca a diversidade, o que exige “[...] olhar devagar e profundamente as realidades de pessoas, grupos e sociedades, para observar-lhes as diferenças e, assim, descobrir-lhes as propriedades” (GUSMÃO, 2003, p. 26).

Ao percorrer a definição dos diferentes grupos geracionais é possível identificar características comuns, ou seja, a heterogeneidade que é própria de todo grupo social, seja ele identificado pelo gênero, pela etnia, pela cultura, pela idade. No entanto, deve-se não só reconhecer tal heterogeneidade, mas tê-la como elemento basilar ao se pensar currículos, propostas, projetos políticos pedagógicos e planejamentos pedagógicos que se pretendam inclusivos. As instituições educativas têm um papel central na alteração dos processos de exclusão social, isso porque:

[...] A sociedade moderna, com sua noção de tempo presente e fugaz, não permite perceber e compreender o alcance de nossas atitudes, de nossas lutas, de nossas histórias vividas. Mais ainda, não as reconhece. Essa sociedade nega, assim, a voz aos velhos e suas experiências e, se faz algoz da criança e de sua infância. Um porque já não é – adulto, capaz, produtivo... – outro, porque ainda não é – adulto, capaz, produtivo... (Ibid, p. 23).

A relação entre os “dois lugares”, infância e velhice, apresentada por Gusmão pela sua marginalidade, reitera a defesa de uma educação focada na infância que tem como compromisso a constituição de uma sociedade justa e igualitária, já que uma sociedade que toma as crianças como atores privilegiados de suas políticas beneficia a todos (TONUCCI, 2005), pois

qual sociedade que ao incluir as crianças não inclui os jovens, os adultos e os idosos? Isso porque as crianças constituem a camada da sociedade que mais sofre com as desigualdades e injustiças sociais e sua inclusão e bem estar implica alterações na própria estrutura social.

O foco na infância não desconsidera os demais grupos geracionais, pelo contrário, pois assegurar os direitos de cidadania desde a mais tenra idade, significa criar condições para que adolescentes, jovens, adultos e idosos ocupem lugares de participação ativa na sociedade.

Tanto é que tal intento ganha cada vez mais espaço no âmbito dos processos de educação de pessoas jovens e adultas, sobretudo, na valorização e criação de condições para que as pessoas se sintam legitimadas a participar, a serem protagonistas dos seus processos de formação. Contudo, esse objetivo exige clareza no âmbito da elaboração dos projetos políticos pedagógicos e dos planejamentos, já que:

[...] o protagonismo se apresenta para nós como uma cultura que recupera a centralidade do ser humano, sua condição societal, sua educabilidade, sua constituição de alteridade substantiva. E no tecido social, o protagonismo é uma conquista, é algo que admite processos e desenvolvimento fruto de relações sociais, de poder, de encontros e desencontros. Poderíamos dizer, que não se nasce protagonista, se deve aprender a sê-lo cotidianamente. (CUSSIÁNOVICH, 2004, p. 16).

Para os diferentes grupos de idade essa aprendizagem é bastante complexa e apresenta um conjunto de desafios que precisam ser considerados: como ressignificar a imagem das crianças como incapazes, como aquelas que ainda não conseguem manifestar o seu ponto de vista e fazer escolhas? E dos adolescentes e jovens como aqueles que muito dizem, mas que pouco podem assumir enquanto responsabilidade, ou seja, como aqueles que se encontram num período transitório que não os legitima a tomar decisões e agir a partir delas? E os adultos, que são tidos como os seres humanos na sua plenitude, seres produtores, mas que ao se tratar de pessoas adultas que frequentam instituições educacionais e que se encontram em situação de defasagem idade/ano escolar são vistos, muitas vezes, como incapazes? O mesmo se aplica aos idosos, que são vistos como aqueles que já não produzem, que já não são capazes de dar opinião relevante.

A partir desse conjunto de questões, as diretrizes ora apresentadas tomam, inspiradas em Cussiánovich, a centralidade do ser humano, da constituição da sua alteridade, até porque, como nos diz Arroyo, as “[...] classificações de gênero e raça nos acompanham por toda a vida. Entretanto, pertencer a uma determinada faixa etária é uma condição provisória” (2004, p. 267). Nesse sentido, a infância, a juventude, a adultez e a velhice são vistas como tempos de vida, tempos que atravessamos, marcados pela diversidade, pela capacidade do ser humano pensar, elaborar e empreender sempre algo novo.

1.5. Conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços: Concepções Curriculares da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis

Um dos objetivos dessas diretrizes é dar base para a organização curricular das etapas e modalidades da Educação Básica concebidas como indissociáveis, ou seja, currículos próprios, mas que têm em comum os princípios educacionais aqui anunciados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o currículo se configura como o “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social”, além de ser um meio pelo qual se constroem “identidades socioculturais” por parte dos educandos (BRASIL, 2010, p. 718).

Assim, currículos são sempre arenas de disputa de poder, o que exige explicitação sobre os sujeitos a quem se destinam concepções que veiculam. Na educação básica essa arena se amplia quando se consideram as especificidades de cada etapa, fase e modalidade e o que é socialmente esperado delas.

Na esteira dessa aceção, algumas perguntas são capitais quando o assunto é a reflexão curricular, a saber: “o que é o conhecimento escolar?” “A quem ele serve?” “Como é produzido e transmitido?” “O que deve ser ensinado e aprendido na escola?” “Qual o papel das instituições educacionais?” continuam sendo questões chave quando pretendemos definir escolhas curriculares.

O enfrentamento destas questões passa necessariamente pelas discussões do que constitui a Educação Integral dos estudantes; o que deve ser aprendido e ensinado nas instituições educativas que se pensam contemporâneas. Trata-se, então, de centralizar o foco sobre as relações pedagógicas, sobre o conhecimento, selecionado e aprendido na escola, ao invés de reduzir o encontro com o conhecimento na escola ao debate sobre quais são os melhores caminhos metodológicos e/ou as melhores técnicas para a abordagem do conhecimento disciplinar (como fazer?); algo quase sempre em evidência na Educação Básica.

As numerosas críticas sobre a criança, adolescente, jovem, adulto e idoso aprendentes que não dominam as operações básicas, as normas cultas da língua e têm uma aprendizagem científica incipiente reverberam sobre a Educação Básica, especialmente sobre o Ensino Fundamental, apesar de dizer respeito também ao ensino médio, e culminam na proposição de inúmeras políticas que tentam, por diferentes caminhos, buscar o que temos chamado de “atualização do currículo escolar” (SOSSAI; LUNARDI-MENDES, PACHECO, 2009).

Nesse processo, parece que certos desafios educacionais contemporâneos carregam consigo uma pergunta aparentemente extemporânea, qual seja: para quê servem as escolas?

Igual questão foi assim respondida por Young (2007, p. 1294): as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Dessa perspectiva, para além de um espaço destinado à socialização, à produção/reprodu-

ção de mecanismos de distinção presentes em nossas sociedades, à emancipação por meio da tomada de consciência de classe etc., as escolas seriam lugares para a apropriação do “conhecimento poderoso” (conhecimento cheio de poder).

Completando tal concepção, o conhecimento poderoso seria um “conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico” que “geralmente, mas não unicamente, [é] relacionado às ciências”. Trata-se, sobretudo, do conhecimento “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade”, fornecendo bases para que o estudante possa “fazer julgamentos” e assim compreender historicamente o mundo com o qual interage (YOUNG, 2007).

Na esteira desta discussão, as instituições educacionais devem se configurar como espaços estratégicos para o processo de diferenciação do conhecimento: um lugar para a valorização, o enfrentamento, a negação, a resignificação e a expansão das visões sobre conhecimento e sobre o mundo que os estudantes trazem do seu cotidiano social.

Tal entendimento manifesta o compromisso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em oportunizar a todos os seus estudantes o avançar de suas aprendizagens para além do senso comum; para além de informações prévias que possuem e compartilham uns com os outros em sala de aula. Ou seja, a defesa de uma escola cujo princípio de conhecimento seja poderoso o suficiente para estimular os estudantes a pensarem, imaginarem e exercitarem o mundo.

Ao definir uma concepção de conhecimento, conseqüentemente se define uma concepção de educação, que por sua vez define uma concepção de aprendizagem. Desse modo, ao pensar Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, necessariamente, questões como “o que ensinar” e “por que ensinar” exigem uma reflexão a respeito do trabalho docente, ou seja, tratar de questões acerca do conhecimento nos fazem refletir a respeito dos pressupostos mais básicos sobre o que é ser-se educado ou educar alguém; trata-se, então, em sentido mais geral, de questões filosóficas e políticas sobre quem é o professor, aquilo que ele valoriza e o que ele ensina (YOUNG, 2010).

Segundo Young (2007), embora questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre conhecimento escolar e saberes, ou aquilo que é objeto de conhecimento, bem como a experiência, levam a questões sociológicas, pedagógicas, e epistemológicas.

Portanto, enquanto a concepção de conhecimento envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado, incluindo os diferentes domínios, os saberes compreendem as experiências e a realidade do indivíduo que o produz (Young, 2007). Em outras palavras, trata-se de pensar como o conhecimento é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de estudantes.

Frente a isso, a concepção de conhecimento proposta para este documento estabelece a diferenciação entre “Conhecimento Escolar” e “Saberes”, referindo-se às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano, por meio das relações entre domínios do conhecimento, às diferenças do conhecimento especializado da realidade e à experiência da realidade.

Propor Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nas quais a concepção de conhecimento é fundamentada na episteme, e na empiria, assim como nas disciplinas que a sistematiza, é eleger um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos estudantes da Educação Básica com vistas ao desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1999).

Por fim, elegendo como concepção o conhecimento epistêmico, bem como a experiência do sujeito como lastro das Diretrizes Curriculares, potencializar-se-á junto aos estudantes a possibilidade de compreender a realidade social da qual fazem parte.

Nessa perspectiva, na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o contexto da vida dos sujeitos da educação é entendido como parte integrante da superestrutura ideológica e epistemológica do currículo, portanto, de forma decisiva ao processo de educação integral do ser humano. Tal perspectiva necessariamente impacta na forma de organização do conhecimento na sala de aula. A elaboração de currículos integrados pautados em áreas de conhecimento que articulam diferentes componentes curriculares compõe um desafio de romper com as fronteiras disciplinares.

Tomando a Educação Integral como concepção fundante do currículo e a concepção de conhecimento acima expressa, encaminham para a organização de um currículo o mais integrado possível. Isso significa que trabalhar nesta direção implica em não definir em que momento um determinado conhecimento inicia e em que momento se encerra. As áreas temáticas pressupõem transversalidades e transbordamento de fronteiras disciplinares específicas.

Na esteira dessa localização do currículo, no âmbito da Educação Infantil algumas especificidades se apresentam, já que mais do que questionar sobre “o que ensinar” e “por que ensinar?”, as questões que se colocam dizem respeito, sobretudo, à complexidade das relações educativo-pedagógicas estabelecidas, considerando que as instituições de educação infantil são vistas como um espaço amplo de relações, entre as crianças, destas com os profissionais, com as famílias e com a comunidade. Há assim a necessidade de articulação entre os conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história e os saberes das crianças, bem como a organização espaço temporal do cotidiano educativo e o lugar que o cuidado ocupa nas práticas pedagógicas.

O orquestramento das relações educativo pedagógicas exige, sem dúvidas, o conhecimento acerca do que é próprio da educação formal. Educar e cuidar das crianças em espaços públicos coletivos se difere em muito da educação em espaços privados, como a família. Portanto, assumir a educação e cuidado como um processo formal delinea a própria profissionalidade docente nessa etapa e remete para a especificidade da educação das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos.

Nessa perspectiva, a ideia defendida por Kuhlmann Jr. (1999) ajuda a compreender os

pontos de encontro e as especificidades no que tange à relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR., 1999, p. 57).

A delimitação das especificidades incide sobre o modo como as crianças se relacionam com o mundo. Assim como sugere a citação de Kuhlmann Jr., Zoia Prestes (2013³) chama a atenção para o fato de que para as crianças pequenas, os processos de desenvolvimento estão baseados nas experiências diretas com o que as cerca. Ao tratar do conceito de neoformação, ou seja, o novo que surge numa determinada etapa de desenvolvimento, a estudiosa indica que para os bebês a principal neoformação é a fala, na primeira infância a imaginação, no início da idade escolar a atenção e na adolescência o pensamento reflexivo. Essas funções são culturais e são de natureza volitiva, partem da vontade.

No confronto das contribuições dos dois autores, identificamos características marcantes na educação das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos: seu direito a conhecer o mundo a partir da sua vivência e do envolvimento em experiências ricas e diversificadas que permitirão o seu desenvolvimento, sobretudo, a fala e a imaginação. Já para as crianças que frequentam a escola de Ensino Fundamental outra característica se coloca: a atenção. Portanto, atividades de outra ordem devem ser agregadas, no sentido de criar condições para que essa neoformação se edifique, o que só é possível à medida que os sujeitos atribuam sentido ao que é proposto e vivido.

Em ambos os casos, um trabalho pedagógico que toma a problematização como ponto de partida enriquece as experiências e permite aos estudantes atribuírem sentido aos conhecimentos e produtos culturais que acessam de forma intencional nas instituições educativas. Além disso, permite que as diferentes áreas de conhecimento ou Núcleos de Ação Pedagógica e a Brincadeira sejam contemplados sem haver fragmentação dos conhecimentos, ou seja, permite uma abordagem global dos conhecimentos por meio da participação direta dos sujeitos sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, que questionam, pesquisam e sistematizam seus processos de aprendizagem, com a mediação dos professores.

Outro aspecto comum é a dimensão das relações sociais que se revela fundamental, já que o processo de desenvolvimento se dá quando o ser humano passa a dominar os elementos culturais e, para isso ele precisa dos professores, dos pares, do meio (PRESTES, 2013). Desse modo, pode-se afirmar que um eixo comum da Educação Básica é uma educação baseada nas relações, que por sua vez tem como cerne a educação e cuidado.

³ Registro do encontro de formação com Zoia Prestes em 29/10/2013 para discutir a brincadeira e o desenvolvimento.



2. Diretrizes, resoluções e documentos norteadores da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil – 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. Lei 9.394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Resolução CNE n. 04/2010** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE n. 01/2004** que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE n. 01/2010** que institui as Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE n. 02/2010** que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE n. 07/2010** que institui as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso: ago. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso: ago. 2014.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a rede municipal de ensino de Florianópolis**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso: ago. 2014.

Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_9.39.14.6268228f521233de80595badfe094204.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.05.36.29ec703215250a2cf35b1d529bad240b.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.06.47.a66b98cbd12ef7d471cf1c94aee2b4ef.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.07.23.2222d0b553a3286bd6b7accf987ef3bb.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.08.15.ca5af4d5b9d90ee0c7d4ef95d9ca12fb.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.09.31.5e305ed531cd4be5235afad5f0e44931.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.10.22.0e088f005a46dc202c9074f60dd91f03.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.11.05.3588ab670ee893be1c3f67e9ae2fee16.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.12.53.cfd4b023a1004291c0ef697fb1901f40.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.13.52.fbcd2fa32b7d6646f7dd7b6c9d5c9d9b.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.15.02.2b522604ceffbda794799abc0767711.pdf

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.15.42.475ad3da9cb5cdf40ada9280c3d49dfd.pdf

FLORIANÓPOLIS. Resolução do Conselho Municipal de Educação No. 01/2009. Fixa as Normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_05_2012_15.28.00.feaf6ad114e73e5e84c385bdeeed8f7e.pdf>. Acesso em: ago. 2014

FLORIANÓPOLIS. Resolução do Conselho Municipal de Educação No. 03/2009. Fixa as normas para elaboração do PPP e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Educação de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.10.02.5254a4ace9d8a55c1191f8ece42a7736.pdf>. Acesso: ago. 2014.

Referências

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069. Brasília, 13 de julho de 1990.

_____. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dezembro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

_____. Lei No - 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera o texto da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília - DF, sexta-feira, 5 de abril de 2013.

CODO, Wanderlei (org.) Educação, Carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília; CNTE; Universidade de Brasília; Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. In: II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia "Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos". Lima, Perú, 2005. Disponível em: http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc Acesso em: 02/12/2005.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 033/2003. Cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis. In: MACHADO, Rosângela. Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: Prelo, 2004.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação de Florianópolis, 2009a.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 07 de 02 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2009b.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

GUSMÃO, Neusa M. M. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: _____ (org.). Infância e Velhice: pesquisa de idéias. Campinas: Alínea, 2003, p. 15-32.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade 2ª ed. In: BRASIL. MEC/SEB. Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: MEC, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 99-112.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, p. 43-56.

MOREIRA, Simone Costa. Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. UFRGS: Dissertação de Mestrado, 2013.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PRESTES, Zoia. A teoria histórico-cultural e alguns conceitos fundamentais para a educação infantil. Anotações da formação sobre a brincadeira e o desenvolvimento para a elaboração do currículo para a educação infantil. Florianópolis, 2013 (texto digitalizado).

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010, p.12- 20.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.(Org) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. Maia, Portugal, 2002.

SOSSAI, Fernando Cesar; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PACHECO, José Augusto. Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 19-46, jan./jun. 2009.

SOUSA, Filomena. O que é ser adulto? A sociologia da adultez. Porto: Memória imaterial, 2010.

TONUCCI, Francesco. Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005. VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009, p.11-34.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, Michael F. D. Para quê servem as escolas? In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de abril de 2014.

_____. O conhecimento e Currículo - Do Sociostrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação. Portugal: Porto Editora, 2010.