



Formação Docente

Vivências e Relatos



Formação



Prefeito: Osvaldo Tadeu Beltramini

Vice-Prefeito: Francisco Asbreno Lohn

Secretária Municipal da Educação, Cultura e Esportes de Ibirama: Izabel Petersen

Diretora de Ensino da Educação Infantil: Maira Jennrich da Costa

Diretora de Ensino do Ensino Fundamental: Marli Tambani

Supervisora Escolar: Sanei dos Santos

Organização e revisão: Valéria Contrucci de Oliveira Mailer

Editoração: Victor Peiker/Communic Multiagência

**Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB**

F723

Formação docente: vivências e relatos / Valéria Contrucci de Oliveira Mailer (org.) ; Prefeitura Municipal de Ibirama. Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes. – Blumenau: Furb, 2016.
v. : il.

Publicação on line. Disponível em <<http://www.ibirama.sc.gov.br/revista-online-educacao>>.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Ensino fundamental - Experiências. 4. Educação inclusiva. I. Mailer, Valéria Contrucci de Oliveira (org.). II. Prefeitura Municipal de Ibirama. Secretária Municipal da Educação, Cultura e Esportes. III. Título.

CDD 370



MENSAGEM DA SECRETÁRIA

A Secretaria Municipal da Educação de Ibirama tem como objetivo norteador a formação integral dos sujeitos que convivem na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Dessa forma, buscou uma instituição com uma sólida trajetória e expertise, tanto na Formação Inicial como na pesquisa, para contribuir também na política de Formação Continuada dos profissionais da rede municipal: a Universidade Regional de Blumenau – FURB. Por meio desses espaços de diálogos e trocas entre a Universidade e os educadores, oportunizamos momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Através das formações realizadas pela FURB foi possível diagnosticar nossas fragilidades, elencarmos objetivos e estabelecer estratégias para superá-las. Estamos gradativamente alcançando nossos objetivos. Nas formações e encontros pedagógicos pontuamos o que ainda não conseguimos realizar e vamos traçando novos caminhos para alcançar o sucesso com os alunos.

Izabel Petersen

Secretária Municipal da Educação, Cultura e Esportes

APRESENTAÇÃO

Nos anos de 2014 e 2015 a formação continuada dos profissionais da rede municipal de Ibirama esteve a cargo da Universidade Regional de Blumenau – FURB, por intermédio do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação - FormAção, um programa de extensão vinculado ao Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras – CCEAL.

A extensão universitária é um dos eixos que caracteriza uma Universidade como tal. Compõem ainda o tripé o Ensino e a Pesquisa. É por meio das atividades de extensão que os conhecimentos novos produzidos pela pesquisa retornam à comunidade. Também é por meio dela que a Universidade se aproxima da realidade dos contextos que a circundam e é nessa via de mão dupla, na dialogia, para citar Paulo Freire, que uns agem sobre os outros, que a Universidade influencia e é, ao mesmo tempo, influenciada, obrigada a se repensar, se reorganizar, se ressignificar. Nesse movimento de troca e diálogos intensos, muitas vezes conflituosos, próprios do caráter humano é que se constroem os processos de qualificação docente para a educação básica.

Questões que nos afligem a todos e todas com relação ao trabalho pedagógico: O que é ser professor na contemporaneidade? Nessa época de incertezas, que conhecimentos e/ou competências/habilidades devem ser enfatizadas? Como pensar a escola para além da repetição e do acúmulo de conhecimentos? Como criar uma escola que faça sentido para quem nela aprende e ensina, que tenha um projeto coletivo de sociedade, que construa uma outra relação com o saber? (Canário, 2008).

São a partir desses preceitos e em constante diálogo com a secretaria de educação e as demandas diagnosticadas na rede que as formações aconteceram nesses dois anos.

Em 2014 as formações foram organizadas por áreas específicas de conhecimento, palestras para o grande grupo e formações para a educação infantil. Nas palestras abordaram-se temas como Ética na Educação, Biodiversidade, Vygotsky e a psicologia da aprendizagem e Currículo. Para as áreas específicas foram ofertadas oficinas que discutiram o fazer pedagógico nas áreas de matemática, arte, educação física, língua estrangeira (alemão e inglês), português, história/geografia. Na educação infantil, em um movimento próprio desta etapa da educação básica, constituíram-se grupos de trabalho na escola e também nas formações por área em grande grupo para



discutir os eixos da educação infantil: linguagens, brincadeiras e interações problematizando os espaços, o planejamento e a documentação pedagógica (registro). Também houve formações para o ensino fundamental e educação infantil em forma de circuito de grupos, sobre a formação de conceitos na perspectiva sócio-interacionista, visando a realização do seminário de socialização de experiências que ocorreu em novembro deste mesmo ano.

O seminário de socialização de experiências foi o momento de compartilhar com colegas e a comunidade em geral o trabalho realizado nas formações a partir das discussões realizadas nos diversos grupos.

Em 2015, partindo do diagnóstico das unidades escolares e centros de educação infantil as formações voltaram-se para o coletivo das escolas partindo de temas como Educação Inclusiva, Tecnologias Digitais e Infância. Em julho deste mesmo ano foram organizadas oficinas para os anos iniciais do ensino fundamental, cujos temas foram: psicomotricidade e desenvolvimento infantil, ética, diversidade, meio ambiente e saúde, arte (artes visuais, música e teatro). Além de palestra realizada por ocasião do Fórum Regional de Educação Infantil do Alto Vale do Itajaí - FREIAVI, que congregou professores da educação infantil e ensino fundamental dos municípios da região do Alto Vale com o tema: O Fazer e o Educar na Educação Infantil – O Desenvolvimento da Criança e a Família numa perspectiva inclusiva.

Neste mesmo ano optou-se por socializar as práticas pedagógicas frutos do processo de formação nesta revista. Dessa forma, dividimos a publicação da seguinte forma: em um primeiro momento os textos teóricos dos formadores sobre os temas trabalhados e em seguida os relatos de experiências das escolas. Essa mesma organização acompanhou as oficinas temáticas realizadas em julho.

Dessa forma, entregamos esta publicação que, em parte, representa, neste período, a caminhada dos docentes da rede municipal na busca por qualificação. Um exercício de reflexão e vivência sobre a própria prática, buscando novos olhares para uma educação deste tempo, que, sabidamente, exige de educadores e gestores formação constante.

Boa Leitura!!

Valéria Contrucci de Oliveira Mailer

Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação – Universidade Regional de Blumenau - FURB

PISTAS PARA PENSAR OS PARECERES DESCRITIVOS:

O registro das vivências, experiências e aprendizagens das crianças pequenas no Município de Ibirama

Maristela Pitz dos Santos

Este texto objetiva dar pistas acerca do que poderá compor os relatórios de avaliação na Educação Infantil no município de Ibirama. Este roteiro tem como pano de fundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum (2015).

É importante demarcar que não se trata de um roteiro rígido e sim aberto a outros questionamentos que visam conhecer mais e melhor as crianças e dar visibilidade as suas vivências, experiências e aprendizagens.

Segundo Hoffmann (2009, p. 120), a composição dos relatórios de avaliação precisam centrar-se em “expressar avanços, conquistas e descobertas”, sendo esta uma opção ética em relação às vivências e experiências das crianças nos espaços educativos. Assim, os relatórios de avaliação irão apresentar como a criança estava, o que a professora propôs e que avanços ocorreram. Por isso a importância do perfil da turma (no início do ano), do acompanhamento sistemático do que foi vivido e experimentado pelo grupo e de como cada criança foi se modificando neste percurso. Um panorama, portanto, das experiências vividas com as professoras, com as outras crianças, com os objetos da cultura e com os elementos na natureza sobre quais aprendizagens foram acontecendo e como as crianças manifestaram estes conhecimentos (no corpo, nos gestos, nas falas, nos olhares, nos desenhos, nas pinturas, nas esculturas, nas brincadeiras, etc.).

Parte-se de alguns questionamentos que podem ajudar a olhar e escutar mais as crianças e suas conquistas. Vale ressaltar que estas questões não serão respondidas num único momento e sim no percurso, ou seja, são perguntas diárias, pois a avaliação na educação infantil (e nas outras modalidades educativas também) é

acompanhamento e não produto final:

Como é a **interação** da criança com os adultos e com as crianças do grupo, no qual está inserida?

Com quem brinca?

Como se relaciona com crianças de outros agrupamentos etários?

O que dialoga com os adultos e com as outras crianças?

Como resolve os conflitos?

Quais linguagens utiliza para comunicar-se?

Que conhecimentos emergem nas interações com o outro (adulto ou criança)?

Como é sua ação no grande grupo (com todas as crianças da turma)?

No pequeno grupo (numa ação mais específica da professora com um pequeno grupo de crianças)?

Como é sua ação individualmente com a professora?

Quais são seus parceiros nas **brincadeiras** dentro da sala? Do que brincam?

E no espaço externo?

Que papéis representa? Como os representa? (Exemplo no papel de mãe é uma mãe generosa...severa...atenciosa...?).

Como as ações vividas nos projetos aparecem nas brincadeiras e assim dão visibilidade às descobertas? Exemplo: “*Percebemos o quanto a pesquisa sobre os dinossauros tem alimentado as brincadeiras do Alison. Numa tarde estávamos brincando no espaço externo e vi Alison e Pedro brincando nas árvores próximas da sala, eles dialogavam sobre os dinossauros, Alison disse: -‘Ele vai comer as folhas, porque o meu é o Braquiossauro e ele é herbívoro, ele gosta de comer as folhas mais novas porque são mais macias, essas verdinhas mais clarinhas!’*, nesta expressão de Alison



podemos perceber como ele vai comunicando seus conhecimentos acerca dos dinossauros e como seu pensamento apresenta clareza na expressão das ideias” (Registros da autora).

Que usos faz dos objetos?

Quando a proposta é a utilização de material não estruturado, brincadeiras de construção, (blocos de madeira, pequenos troncos, pedras, folhas, galhos) o que cria com estes elementos? O que fala durante este processo, como seu pensamento vai se estruturando? (Nas propostas de construções aparecem muitos elementos da **linguagem matemática**).

Que conhecimentos emergem das brincadeiras?

Como é sua participação no planejamento das ações propostas pelas professoras cotidianamente?

O que fala durante as propostas?

Que conhecimentos emergem nestas propostas?

Como é sua participação nas **linguagens** propostas? (as cem linguagens...) *Exemplo 1: Como é sua participação nas rodas de leitura? Que livros escolhe para serem lidos? Faz leitura utilizando-se das imagens? Como é sua **oralidade** nestas leituras? E sua organização de pensamento? Exemplo 2: Quais ritmos musicais tem tido acesso? Como seu corpo se expressa ouvindo os diferentes **ritmos**? No uso dos instrumentos musicais que conhecimentos emergem? Exemplo 3 – (bebês): Quando a proposta é de brincar com caixas entrando e saindo delas, como seu corpo se organiza neste **espaço**? Exemplo 4: Nas propostas de brincar de amarelinha e ovo choco que exige pular em um pé só e correr numa mesma direção como é sua organização nestas experiências de **movimento**? Exemplo 5: Após as construções com materiais não estruturados é necessário arrumar o espaço e guardar os elementos que utilizamos **classificando-os**, nesta ação como faz as separações?*

Quais foram as vivências significativas em relação à linguagem da escrita e como percebemos seus conhecimentos sendo ampliados?

E da leitura, além de textos literários quais

outros gêneros textuais foram vividos?

Qual sua relação com os elementos da natureza? Com os outros seres vivos?

O que tem comunicado?

Como expressa suas ideias e sentimentos?

Suas escolhas denotam a construção da identidade?

Quais experiências tem narrado?

Sua organização de pensamento aparece como nas narrativas?

Sua organização corporal no espaço denota que conhecimentos?

Como percebemos seus conhecimentos em relação ao tempo?

Sua autonomia está situada em que ações?

Nos projetos de pesquisa quais são suas hipóteses iniciais? Como elas vão sendo modificadas? Quais suas contribuições no projeto?

Que músicas conhece? Como tem expressado seus conhecimentos nesta linguagem? *Exemplo de avaliação que denota a necessidade de replanejamento: No ambiente do palco observa os amigos cantando, sobe no palco e pega o microfone e encosta a boca e lambe (parece mesmo um grande pirulito), mas não canta, o sentido e significado de cantar no palco precisam ser ampliados com mais propostas que utilizem estes elementos (registros da autora).*

Que experiências os espaços, cantos, na sala tem possibilitado?

E tantos outros questionamentos possíveis....

É ainda importante lembrar que o Relatório de Avaliação está estritamente relacionado ao planejamento e aos objetivos traçados neste planejamento. Por exemplo: Dançar a partir de diferentes ritmos musicais – “Aline no início quando colocávamos ritmos diferentes e começávamos a dançar ficava na observação e seu corpo não se manifestava, após apreciarmos, através do DVD, muitas formas de dançar (tango, rock, MPB, sertanejo de raiz, samba, balé) e de a desafiarmos a se expressar foi ampliando sua compreensão de ritmo e hoje faz suas escolhas a partir do ritmo musical que mais aprecia, quando nos diz: - ‘Coloca o CD do samba!’ e então começa a dançar convi-

dando os amigos, se estou por perto de forma mais tímida, quando me afasto percebo o quanto ela se apropriou deste ritmo, pois seu corpo todo dança, braços, pernas cabeça no movimento proposto pelo samba. Percebo também sua ampliação em relação a noção de ritmo quando vamos a sala das crianças menores, os bebês, e lá ela diminui seu ritmo corporal para acolher os bebês nas brincadeiras, ou seja, lá ela não pode correr, precisa caminhar com cuidado, ficar mais sentada, seus gestos precisam ser mais lentos para não assustar nem machucar os bebês.” (Registros da autora). Como o maior objetivo da educação infantil é ampliar repertório cultural este trabalho não se finda aqui, pois muitos são os ritmos a serem apresentados às crianças. O que é importante entender é que mesmo que a criança ampliou sua noção de ritmo, este objetivo ainda vai aparecer no planejamento, pois novas conquistas são necessárias.

É importante também, no relatório de avaliação iniciar informando às famílias que este

relatório trata-se de um percurso, de um determinado tempo e que tratará do que foi mais relevante para a criança e para suas professoras. *Exemplo: Famílias, vocês estão recebendo o Relatório de Avaliação do Alison referente ao período de 6 de fevereiro a 31 de maio de 2015, neste período vivenciamos os seguintes Campos de Experiência: som, ritmo, movimento, identidade, oralidade, autonomia, mediados pelas interações e brincadeiras....e registramos a seguir como seu filho foi construindo aprendizagens a partir destas experiências (Registros da autora).*

O Relatório de Avaliação será constituído de forma única, ou seja, é um texto corrido, sem separações, pois a criança é inteira.

Enfim, este é apenas um instrumento orientador, mais dicas de como organizar o cotidiano das crianças e observá-las nas suas experiências estão nas DCNEI (2009) no seu art. 9º e nos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum (2015, p. 17 a 27).

Em seguida os textos elaborados pelos Centros de Educação Infantil acerca da avaliação.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Centro de Educação Infantil Moisés Amaral

No processo de ensino aprendizagem a avaliação é um instrumento utilizado para acompanhar o desenvolvimento individual da criança gerando muitas dúvidas como: o que avaliar como avaliar, objetivo da avaliação entre outras.

A avaliação na Educação Infantil deve ser feita através de observações e registros das atividades, que pode ser realizada por meio de relatórios descritivos. Deve-se evitar utilizar como objetivo de promoção para o ensino fundamental. De acordo com a LDB:

Avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento (...) da criança deverá ter como

referência objetiva estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e o professor. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando a no sentido do alcance dos objetivos.

Avaliar não é julgar, mas acompanhar a criança em seu desenvolvimento, constatar as mudanças com intenção de favorecer o máximo de conhecimento. Avaliar é também estabelecer múltiplos diálogos para realizar a provocação, sem rotular, e sem desrespeitar o tempo da criança. Ajudar cada um em suas atividades diferentes, disponibilizar materiais, dando apoio a quem necessita, vivendo a espontaneidade de



cada momento, estamos assim mediando.

De acordo com Vygotsky, o professor não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que a criança já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-las em novas situações de modo a provocá-las, permanentemente, à superação cognitiva (HOFFMANN, 2012, p.21).

A avaliação deve também servir para o professor rever sua prática, no sentido de oportunizar situações significativas de aprendizagem. Aqui o diálogo é uma importante ferramenta para o planejamento e deve levar em consideração os interesses particulares das crianças, assim como o espaço que enriquece o trabalho pedagógico possibilitando que a criança seja acolhida em um ambiente, alegre, lúdico, desafiador contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e imaginação.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Centro de Educação Infantil Florinda Zemke Dos Santos

No Brasil, desde o início da década de 1990, vem se intensificando a implantação de um complexo sistema de “medida-avaliação-informação da Educação Básica” (FREITAS, 2007), por iniciativa do governo federal, gradualmente reproduzida com adaptações, por governos subnacionais, que se apresenta com o propósito de promover a qualidade na educação. Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil constituem um conjunto de orientações para que as instituições elaborem, avaliem e atualizem suas propostas pedagógicas. Considerando-se a coerência entre a avaliação e as finalidades da Educação Infantil.

Assim como acontece nas situações de vida cotidiana, na prática profissional docente, a avaliação também deve cumprir o importante papel de oferecer subsídios para ações futuras. Por meio da avaliação o professor consegue diagnosticar em que estágio está o desenvolvimento da criança, e assim estabelecer critérios em relação ao potencial da aprendizagem da mesma e a seus projetos pedagógicos.

Por exemplo, se a criança atingiu determinado nível de aprendizagem, dentro da proposta do professor ou se ainda precisa de estímulos. O próprio professor faz uma auto-avaliação de sua prática, percebendo aspectos positivos e negativos, o que falta e o que pode avançar, fazendo a mediação, como intervenção pedagógica desafiadora, possibilitando à criança alcan-

çar formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Conhecer a criança, para que o professor possa mediar, de forma mais adequada, as relações entre ela e o meio que frequenta. O ato de avaliar não deve ser classificatório, em aptas ou não aptas, prontas ou não prontas, maduras ou imaturas. As referências para avaliar devem-se buscar na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos. E os meios para avaliar garantindo as necessidades e interesse da criança é um planejamento organizado com este objetivo. Sendo a observação o aspecto primordial, na avaliação adequada. É necessário que sejam registradas e que sejam encaminhadas, compartilhadas com a família em documentação específica. Como os portfólios, com formas efetivas de comunicação entre todos os profissionais que trabalham com a criança.

A avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores possam conhecer as características pessoais, grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais as crianças vão se aprimorando da cultura na qual estão inseridas.

Se olharmos o ato de avaliar como um exercício de amorosidade como cita Paulo Freire, no futuro teremos crianças mais humanizadas. Considerando também que se estabelecerão laços afetivos entre famílias, os Centros de Educação Infantil e criança.

AVALIAÇÃO - LINGUAGEM ESPAÇOS – INTERAÇÃO - BRINCADEIRAS

Centro de Educação Infantil Lidi BrodWolf

Avaliar é registrar o que a criança aprendeu, e o que conseguiu, ou não desenvolver até o período em questão.

O olhar avaliativo não é apenas sobre as crianças, mas sobre elas no âmbito da instituição com todas as variáveis que essa contempla. Portanto, relações que se estabelecem nesse ambiente criança/criança, adulto/criança, ou seja, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico.

A avaliação é importante em qualquer etapa educativa, pois se trata de um componente particularmente sensível de qualquer proposta curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação (ZABALZA, 2006; KRAMER, 2003).

Com planejamento o professor proporcionará desafios para as crianças. Com o ato de registrar diariamente, seja escrito, por observações, impressões, fotos, vídeos, ideias e outros, pode compor um rico material de reflexão.

É preciso que o ato de registrar esteja ligado ao ato de avaliar, permitindo que a criança acompanhe seu desenvolvimento, suas conquistas, suas dificuldades e obstáculos e suas possibilidades ao longo do seu processo de

aprendizagem.

O portfólio é uma ferramenta de avaliação importante no processo de construção e reconstrução, pois possibilita ao professor reavaliar a sua prática diariamente e se for necessário aperfeiçoá-la. Assim o professor e a criança vão desvendando novos caminhos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A prática avaliativa não interfere apenas na relação professor/criança, mas nas múltiplas relações que se estabelecem entre os elementos da ação educativa. As vivências de todos são constitutivas do processo.

Na avaliação é preciso ter a presença da identidade da criança: suas reações, vivências, preferências, falas, suas observações, fotos, desenhos e outros.

Na educação infantil, o objetivo da avaliação é o de acompanhar o desenvolvimento da criança, não de promover. Ou seja, a avaliação serve para registrar o desenvolvimento, mas não é instrumento de medida para dizer do que a criança é, ou não, capaz de realizar.

Avaliar é calcular, reconhecer, apreciar a riqueza de todo o processo ou o percurso da criança. Na brincadeira é que se pode constatar o que ela aprendeu.

O QUE É AVALIAÇÃO PARA AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUTH SCHLEI

Centro de Educação Infantil Ruth Schlei

O Centro de Educação Infantil Ruth Schlei atende em média sessenta crianças com idade entre quatro meses a dois anos. As crianças são atendidas em quatro salas (Berçário I, II, III e IV). O atendimento é realizado por pedagogos e por professores de educação física. Atende-se crianças em período integral e também em tur-

nos (matutino e vespertino).

Como atendemos crianças pequenas muitas vezes encontramos dificuldades na questão da avaliação como destaca uma Professora em seu relato: “*Avaliar na Educação Infantil vai além de julgar, uma vez que através da avaliação percebemos os limites de cada um e planeja-*



mos melhor. Mas sempre encontramos algumas dificuldades neste momento, pois acredito que é preciso falar, explicar mais sobre avaliação e não deixar esse assunto “guardado” para ser lembrado nos momentos das realizações de portfólio apenas”.

Não é possível pensar em avaliação sem antepor o Planejamento e é nesse momento que as Professoras encontram bastante dificuldade: “- No planejamento tenho dificuldades em registrar, saber tudo o que devemos registrar da criança. Porque não podemos ficar observando só uma criança, temos que cuidar de todas... No planejamento quando penso que agora eu sei como fazer muda tudo novamente. O que é certo hoje, amanhã já não é mais”.

A avaliação deve ser uma atitude constante em todo trabalho planejado. É a equivalência entre a proposta de trabalho e sua execução junto com o desenvolvimento do aluno.

Abaixo relatos das professoras sobre avaliação e as dificuldades desse processo:

“Quanto à avaliação, eu acredito que ela seja muito importante, pois nela descrevemos o desenvolvimento da criança para os pais ou responsáveis. Para nós, professoras, serve como comparativo do percurso da criança. Na avaliação descrevemos cada evolução, cada atividade realizada, cada detalhe que muitas vezes não são percebidos, como por exemplo, a avaliação motora.”

“Avaliar é observar e registrar o desenvolvimento, a evolução da criança (como age, como se expressa, o que fala) através das propostas de

aprendizagem proporcionadas pelo professor e também àquelas que surgem entre as crianças durante as brincadeiras e interações. Observar e avaliar o que dá certo e o que não dá tão certo no planejamento e repensar.”

“As avaliações acontecem em ambientes do CEI, onde eu posso observar as crianças, como demonstram suas competências, habilidades, seus medos, suas atitudes, trabalhando diretamente com materiais em sala, sempre trazendo novidades e com isso observando o domínio de cada criança, pois cada uma tem suas particularidades, observo muito as capacidades visuais, destrezas motoras finas, controle corporal, percepção musical. Faço a avaliação através da observação e registro com fotos.”

Diante dos relatos fica evidente que as professoras encontram dificuldade em planejar e por consequência em avaliar. São ações simples aos olhos de quem apenas observa um professor avaliando, porém ações difíceis quando se está descrevendo uma avaliação.

Percebo É complexo o processo de unir as ações planejar uma atividade e avaliar. O que o aluno alcançou com a atividade, se atingiu os objetivos traçados pelo professor, se evoluiu através do estímulo do professor. Transferir isso em palavras nem sempre é tão simples e requer um vocabulário rico e com fundamentação.

Busca-se uma ideal sistematização de planejamento e avaliação e alcançá-lo é uma tarefa difícil que exige dedicação, estudo e conhecimento dos profissionais que os fazem.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CEI Abelhinha Feliz e CEI Ursinho Pimpão

Planejamento é uma base para transmitir um aprendizado de melhor qualidade para nossas crianças, aprimorando os conceitos sobre as atividades propostas para o dia-a-dia na educação infantil. A partir da observação podemos ter uma avaliação mais ampla do desenvolvimento de cada criança, comprometendo-nos a transmi-

tir nossos conhecimentos através de brincadeiras, de interação e linguagens. Criando eixos de aprendizado de uma forma lúdica e prazerosa, enriquecendo a linguagem da criança, através da música, dinâmica, dentre outras brincadeiras para qualificar o ensino.

A ludicidade estimula uma aprendizagem com enriquecimento de experiências, pois possibilita um trabalho interdisciplinar em que se desenvolvem habilidades de reflexão, cooperação, enfatizando valores e conhecimentos através de brincadeiras produtivas estimulando o imaginário do aluno” (MELLO, 2011).

Entendemos que fazendo um planejamento enriquecido de atividades lúdicas, podemos aprimorar o ensino, utilizando-se de avaliações através de observações, pois a avaliação é um instrumento de inclusão para as crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília. DF. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNC). Brasília. DF. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

PROJETO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA O RECREIO: TURMAS PRÉ AO 5º ANO

Escola Municipal Nova Stettin

Justificativa

O recreio deve ser um momento de descontração, onde a criança liberta todas as suas energias de forma lúdica. Pensando nisso elaboramos este projeto que teve por objetivo diminuir as brincadeiras turbulentas e violentas que sempre acabam em brigas ou pequenos acidentes durante o recreio. Para tanto mudamos a forma de monitorar e cuidar dos nossos recreios implantando brincadeiras, brinquedos e muita diversão de uma forma menos turbulenta.

Cada professor pode contribuir de alguma forma diferente. Os professores como o de artes, educação física e os regentes de salas confeccionaram ou trouxeram brincadeiras de dentro da sala para o recreio e assim as crianças brincaram coletivamente com todas as turmas.

Objetivos

Tornar o recreio um momento de confraternização, socialização e acima de tudo saudável diminuindo assim as brincadeiras violentas, os acidentes e principalmente as brigas desnecessárias entre as crianças;

Oportunizar às crianças brincar com brinquedos construídos por eles mesmos;

Estimular o desenvolvimento de hábitos saudáveis;

Mostrar aos alunos que brinquedos com materiais recicláveis também podem ser usados no recreio para a diversão da criança;

Estimular a participação das crianças em brincadeiras dirigidas nos espaços.

Desenvolvimento

Educação Física: A professora Luciana construiu com fitas coloridas três amarelinhas e o jogo de chutar pedrinha no salão da escola para trabalhar com todas as turmas da escola. Estas duas brincadeiras estão sendo exploradas todos os dias no recreio por todas as crianças. Com elas aprendem a esperar pela vez, a sequência dos números e trabalham com o equilíbrio.

Artes: O professor de artes, Vilmar, fez um trabalho, no qual os alunos resgataram brinquedos que os pais faziam quando criança. Ele construiu com os alunos petecas, bilboquês, entre outros. Algumas crianças construíram com os próprios pais carrinhos de rolimã, zorra para descer o pasto próximo a escola entre outros...

Pré (professora Silviane): Durante o mês de agosto trabalhamos sobre o folclore e fizemos o resgate de várias brincadeiras como: cantigas de roda, pular corda, pular elástico, brincar com bambolês, passa anel, entre outras...



Crianças confeccionando petecas



Crianças brincando no pátio



Crianças brincando de amarelinha



Crianças com os brinquedos prontos



Crianças com carrinho descendo morro





Crianças com carrinho de lomba



Brinquedos confeccionados com material reciclado



UMA EXPERIÊNCIA DO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IBIRAMA

Dirceu Leite e Coletivo de professores da Escola Municipal Christa Sedlacek

Maristela Pitz dos Santos

Este texto objetiva dar visibilidade a uma experiência acerca do protagonismo das crianças¹ em uma escola municipal no município de Ibirama. O texto é decorrente de formação continuada, cujo foco principal foi desafiar os professores do ensino fundamental a pensarem tempos e espaços para as brincadeiras no cotidiano das crianças desta etapa da educação básica.

Os recentes estudos sociais da infância (Sociologia da Infância e Antropologia da Criança) nos apresentam novas concepções acerca da infância e da criança, ao considerar que são conceitos socialmente construídos e sempre redefinidos pelos contextos socioculturais. Essa resignificação não mais define a criança apenas como um ser em desenvolvimento, mas sim, *como ator social* de pleno direito, construindo a sua história pelas e nas interações e vivências que estabelece no meio social.

A partir desta compreensão surge uma nova forma de olhar para as realidades sociais das crianças, como afirma Pinto (1997, p. 24), sendo necessário “partir das crianças para o estudo das realidades da infância”. Esta perspectiva é denominada pelos sociólogos da infância (PINTO 1997, MARCHI 2011, QVORTRUP, 2010) de “autonomia conceitual” da infância: é o estudo das crianças pelo que elas são e não pelo que serão no futuro, sendo elas as principais informantes sobre suas vidas, “sem necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas” (QVORTRUP, 2010, p. 4). A autonomia conceitual permite dar voz às crianças e considerar suas perspectivas como válidas e confiáveis. Trata-se do fato de ouvir as crianças. Pinto (1997, p.25), afirma que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Ferreira² (2013) afirma que a criança sempre foi preocupação nos estudos da Sociologia, no entanto sua emancipação conceitual emerge com a Sociologia da infância:

A preocupação em estudar a criança do ponto de vista da Sociologia não é propriamente recente, basta pensar no conceito de socialização. O que é novo, é uma inversão do olhar que, ao assumir a autonomia conceitual das crianças e da infância, advoga que as suas culturas e relações sociais são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas. Trata-se de colocar as crianças em equidade conceitual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres ativos na construção e determinação das suas vidas e dos que as rodeiam, adultos e outras crianças.

Autonomia conceitual é também compreender que a criança vive outros tempos e espaços que não apenas o da escola e da família e que, mesmo ao serem vistas dentro destas instituições o objetivo é dar visibilidade ao que elas são no tempo presente, às suas interações sociais e aos seus modos de construir seus mundos.

Marchi (2007) esclarece que a resistência em reconhecer a autonomia conceitual da infância e da

1 Neste texto utilizamos a designação de criança da Convenção sobre os direitos da criança (1989), onde [...]criança é todo o ser humano menor de 18 anos [...].

2 Em entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa para a revista eletrônica “A página da Educação”.



criança pode ser comparada à recusa de autonomia conceitual que há tempos sofreram (e em alguns lugares do mundo ainda sofrem) outros atores sociais, tais como, as mulheres, os negros, os índios; enfim as consideradas “minorias sociológicas”.

O olhar que temos para a infância foi socialmente construído a partir de uma visão adultocêntrica que se encontra naturalizada em nossa sociedade. Além de possuir o “direito” de falar em nome das crianças, representando-as a partir do seu ponto de vista, o adulto, soberano nas decisões, dirige, geralmente de forma autoritária, a organização do cotidiano da criança.

Por isso, apresentamos a seguir uma vivência realizada com as crianças do oitavo e nono anos que “deu voz” a estes atores sociais.

Identificação de Problemáticas e o Repensar dos Espaços Escolares: O Empoderamento do Aluno com a Câmera

A Prefeitura Municipal de Ibirama, no cumprimento da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ofertou aos profissionais do magistério de sua rede de ensino ciclos de formação continuada em convênio com Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Nos encontros vinculados a formação Avaliação, Linguagens, Espaço, Interações e Brincadeiras discutiu-se os processos pedagógicos sob à luz de uma avaliação cuidadosa sobre os diferentes conhecimentos e seus níveis de relevância. Equiparando, por exemplo, as atividades lúdicas e o processo de alfabetização e letramento em um mesmo patamar de importância. Apontando como a construção de conhecimentos cognitivos não é necessariamente superior às interações sinestésicas provocadas pelas brincadeiras e atividades coletivas, normalmente desestimuladas no ambiente escolar.

Nos debates observou-se ainda a construção ocidentalizada do “objeto escolar” e seu papel diante da sociedade contemporânea. A estratificação dos componentes humanos no ambiente escolar também foi apontada como algo a ser repensado; com ainda mais sensibilidade quando se enxerga uma negação completa de “voz” aos estudantes e um domínio completo do professor nas relações de poder.

Com base em algumas das premissas destacadas nos parágrafos anteriores, propôs-se uma interação diferenciada desta realidade com uma atividade implantada na disciplina de Artes. A elaboração de material audiovisual pelos alunos, evidenciando os espaços escolares – muitas vezes banalizados pela ação do dia-a-dia, bem como, a opinião deles sobre o melhor uso que poderia ser feito destes espaços.

O referido trabalho foi realizado com turmas do oitavo e nono anos do período matutino da Escola Municipal Christa Sedlacek. A opção por estas turmas deu-se por afinidade dos estudantes com o tema, habilidade e disponibilidade de câmeras para a gravação e outras demandas de impacto no planejamento escolar. Sendo que os procedimentos metodológicos transcorreram do seguinte modo:

1. Apresentar a proposta aos estudantes evitando o condicionamento destes aos pressupostos do docente;
2. Convencer os estudantes de sua capacidade e responsabilidade social na busca por uma unidade de ensino de qualidade;
3. Administrar a divisão de grupos de estudantes e espaços escolares para realização do objetivo;
4. Registrar as propostas dos grupos de trabalho através de material audiovisual;
5. Apreciar com os estudantes o material produzido;
6. Debater as ideias levantadas no registro audiovisual;
7. Compilar o material produzido para registro acadêmico e administrativo.

Ao apresentar a ideia aos estudantes, o professor se esmerou em não afetá-los com suas próprias opiniões, deixando “terreno neutro” para que os estudantes descobrissem/construíssem suas próprias opiniões sobre o que fazer com determinados espaços da escola em prol de um ambiente mais lúdico e propício à convivência saudável e feliz. Os grupos foram formados para propiciar um acompanhamento mais próximo nas orientações do professor, que deixou livre escolha de formação dos estudantes, apostando nas afinidades pessoais. Ainda houve um processo de encorajamento dos estudantes, ao que o professor apontou ser este o momento de se

expressarem, de maneira cordial e democrática. Os grupos se constituíram de maneira harmônica. Ao que sucedeu a escolha de espaços escolares pelos grupos. No sentido de dar maior abrangência ao território escolar, ficou decidido que diferentes grupos não poderiam definir os mesmo espaços escolares limitados. Após fase de negociações facilmente se equilibraram a relação grupo-espço escolar. O tempo destinado aos debates internos de cada grupo, sua organização e execução foi o de duas aulas de quarenta e cinco minutos, alternadas em dias letivos. Ainda ofertou-se aos estudantes uma semana para a entrega do material editado. Que foram entregues em mídia digital, formato USB – *pen drive*. Reunidos os vídeos dos diferentes grupos, houve a apresentação deles com equipamento de *datashow*. O estranhamento ao ver os colegas em ambiente digital foi motivo de divertimento e comentários que em nada prejudicaram a apreciação dos trabalhos.

O que ficou comprovado pelas observações realizadas posteriormente pelos estudantes de diferentes grupos. Por fim, por razões de planejamento e como item do processo de formação continuada dos profissionais do magistério, coube ao professor resumir o encadeamento da atividade proposta.

A apresentação do material produzido pelos estudantes durante encontro da formação continuada, onde estavam presentes outros professores da instituição, seu corpo gestor e demais funcionários, também foi um momento que se mostrou rico em troca de ideias e avaliação da própria estrutura escolar. Mas como apontou a formadora Maristela Pitz dos Santos, o mais importante tenha sido justamente o “poder de voz” conferido momentaneamente aos estudantes. E como poderemos construir uma escola onde este empoderamento seja sistemático e não-eventual?

REFERÊNCIAS

Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 13 jul. 2012.

Criança tem voz própria. A página da Educação nº 117. Entrevista com a prof. Manuela Ferreira. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>> Acessado em 07.05.2013.

MARCHI, Rita de Cássia. A infância não reconhecida: as crianças “de rua” como atores sociais. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, UFSC, 2007.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu** (37), julho-dezembro\2011, p.387-406.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In.: SARMENTO, M., PINTO, M. **As crianças e seus contextos**. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set\dez, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio\ago, 2010.



INCLUSÃO ESCOLAR: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE IBIRAMA

Rodrigo Marcellino de França

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é definida pelo acesso e permanência bem sucedida de qualquer aluno na escola comum ou regular em diferentes modalidades de ensino, na qual a condição é de participar do movimento de determinada comunidade sob os princípios de acolhimento, igualdade de oportunidades, valorização das diferenças e atendimento às necessidades individuais e coletivas de aprendizagem.

Nesse sentido, a formação em inclusão empreendida à educação infantil e ao ensino fundamental do município de Ibirama, ocorrida durante o ano de 2015 e organizada em quatro (4) encontros, mobilizou os professores participantes para a discussão teórica e, por conseguinte, ações práticas de atendimento às necessidades educativas especiais de alunos que estão regularmente matriculados em ambas as modalidades de ensino.

Este texto apresenta além da metodologia de trabalho usada nas formações, um caminho possível para efetivação da educação inclusiva nas escolas e dessa forma, encontramos os objetivos propostos e os resultados obtidos a partir da participação das escolas e de seus professores.

A ESTRUTURAÇÃO DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA

A proposta de formação em inclusão foi construída a fim de garantir o atendimento às necessidades educativas das crianças com deficiências e transtorno do espectro do autismo – TEA atendidas nos Centros de Educação Infantil, promovendo o acesso às aprendizagens no âmbito das interações, das brincadeiras e linguagens. Assim como assegurar esse mesmo

atendimento aos alunos com deficiências e TEA matriculados no ensino fundamental.

Tais condições estão associadas ao que determina a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), definindo a sua ação especializada na perspectiva da educação inclusiva. Entendemos, então, que a formação em inclusão teve seu espaço para além da retórica, uma vez que trouxe a aproximação possível da educação especial com a educação básica. Coadunamos com Aranha (2004, p. 56), ao citar que:

A transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada coletivamente, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula [...] Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino [...].

Dito de outra forma, a responsabilidade pelo atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais não foi tarefa apenas dos professores, mas também dos atores envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, oportunizando a reflexão das ações desenvolvidas anteriormente e a partir dos estudos de formação individual, instrucional e institucional.

Para atingir essa estrutura formativa e por sua vez os princípios de uma educação inclusiva, as instituições de educação básica tiveram como procedimentos metodológicos a investigação das necessidades educativas especiais dos alunos atendidos em seus ambientes e enturmações, em seguida, a elaboração de planos de educação individual e seus respectivos mapeamentos de execução e registro das ações empreendidas.

De acordo com Martins (2006, p. 20) “o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos.” E sob esse enfoque, a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência e TEA é uma das formas reais para identificarem-se aquelas necessidades que surgem no processo educativo, exigindo respostas como a organização de recursos ou estratégias especializadas para a participação e eliminação das barreiras que dificultem o acesso à inclusão escolar desses alunos.

Já o plano de educação individual – PEI foi estudado pela educação infantil e ensino fundamental com o objetivo de implementar ações educativas de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência e TEA, especificando quais as dimensões de apoio seriam estruturadas e quais procedimentos seriam organizados para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos resultados.

A elaboração do PEI requer da escola e do professor um corpo de saberes forjado pela própria prática de sua construção em consonância com a realidade do contexto em que ocorre, conferindo a ele validade também teórica. Por isso, além de sua aplicabilidade nos CEIs e nas escolas, os PEIs foram apresentados e discutidos nos encontros de formação continuada, legitimando-os pela coerência entre as necessidades educativas investigadas e as dimensões apoiadas.

Os procedimentos metodológicos constantes nesses PEIs também desvelaram os pressupos-

tos ligados à flexibilização e adaptação curricular, caracterizadas pela articulação e interação de três elementos: (a) os conteúdos escolares que são objetos da aprendizagem; (b) os alunos que constroem conceitos e significados referentes aos conteúdos curriculares; e (c) um professor que faz a mediação entre os alunos e os conteúdos.

Para Brasil (2002, p. 44), essas adaptações curriculares

Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.

Em nossos encontros essa foi uma premissa fundamental a ser perseguida, ou seja, a de que todos os alunos com ou sem deficiência ou TEA tenham a oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens escolares junto aos seus parceiros coetâneos, em espaços e tempos vividos nos ambientes escolares de forma compartilhada.

Podemos concluir que a formação destinada aos saberes e práticas da inclusão escolar foi um dos primeiros passos a serem dados para a estruturação de uma proposta efetivamente inclusiva na educação básica e, isso só foi possível pela participação dos professores e da gestão dos CEIs e das escolas nos encontros promovidos para a discussão teórico-prática de uma metodologia que garantisse a implementação de ações escolares voltadas para os alunos com deficiência e TEA.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete. Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica? In: OMOTE, Sadão (org). **Inclusão, Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão Escolar: Algumas Notas Introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (org). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carmelina da Silva
Cheila Cristine Grankow
Luciana Galdino da Silva
Mariza Schramm Adriano
Naiara Frare Avancine Alves
Rafaela Aparecida de Briti
Silviane Adam
Vilmar Rodrigues
Escola Municipal Nova Stettin

INTRODUÇÃO

O aluno da Educação Especial é tão especial quanto qualquer pessoa. A família é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais. É ela que lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno, com a orientação dos profissionais e da família, poderá adquirir competência

profissional e pessoal.

Por natureza, toda pessoa tem suas necessidades. Aqueles que apresentam desvio físico, intelectual, sensorial, social e de comportamento muito acentuado, que não podem beneficiar-se dos programas da educação comum, necessitam de ensino ou serviços especiais, através da modificação ou apoio ao programa

educacional comum, de maneira que eles próprios se tornem capazes de satisfazer suas necessidades. É preciso adequar a estrutura do ensino, os conteúdos e os métodos ao ritmo e as características do aluno, a fim de lhe facilitar a construção de conhecimentos.

Os alunos da Educação Especial, segundo RAIÇA (1990, p. 10), “ são vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que as outras crianças. Não se pode confiná-los em um mundo à parte.” O deficiente é produzido pelo ambiente de carências afetivas, sociais, econômicas e culturais.

“Nem um louco, nem um bobo. Um ser humano que requer, talvez, mais que os outros, orientação, apoio e carinho.”

DESENVOLVIMENTO

Após 1960, começaram, no Brasil, a surgir as escolas especiais, os centros de habilitação e de reabilitação, as oficinas protegidas de trabalho, os clubes sociais especiais e as associações desportivas especiais.

A Educação Especial surgiu, então, como cuidados assistenciais às pessoas com necessidades especiais, separados da educação comum. Atualmente, uma nova tendência propõe uma abordagem diferenciada para essa modalidade de Educação.

A Educação Especial, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial do MEC (1994, p. 17),

é um processo educacional que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas, altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu aluno.”

O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Neste contexto, surgem as propostas de edu-

cação inclusiva e de sociedade inclusiva, ou seja, a educação e a sociedade caminhando juntas para promover o que se chama de uma sociedade para TODOS, sem distinções de raça, cor, religião ou necessidades. No entanto, acredita-se que a sociedade não esteja preparada para promover a inclusão da pessoa com necessidades especiais. Por isso, devemos trabalhar ainda mais a integração/inclusão. Tanto no discurso geral como no discurso da escola, a integração de grupos diferentes e das crianças deficientes é ponto pacífico. Se em ambos os discursos reconhecem-se que esta integração na sociedade dos adultos ou na das crianças nem sempre é plenamente realizada, a integração daqueles que são diferentes dos outros é considerada em todos os casos como uma finalidade a atingir (VAYER, 1989, p. 61).

Os movimentos integracionistas/inclusivistas visam à plena participação de TODAS as pessoas em todos os setores da sociedade e a busca por parte de ambos - sociedade e pessoas com necessidades especiais - correlacionando seus direitos e deveres na construção de uma sociedade para todos, objetivando o pleno exercício de uma cidadania, à qual todos nós temos direito. Para que este movimento ganhe mais força e venha a se concretizar, é preciso que a sociedade conheça melhor a realidade da Educação Especial, esse complexo universo ainda é desconhecido. Neste sentido, hoje já se tem um melhor controle de fatores biomédicos, aconselhamento genético, planejamento familiar, detecção de problemas metabólicos, controle de fatores da mãe e outros, mas a população de crianças vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem tende a aumentar por carências afetivas, falta de esclarecimentos, relações familiares perturbadas, entre outras causas. A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no



processo de integração/inclusão.

AUTISMO

Diante de nossa escola ter alunos especiais, e o que mais se ressalta na escola é um aluno autista, vamos falar um pouco sobre o Autismo.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também chamados de espectro autista, formam um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que, normalmente, são observadas em crianças entre os dois e três anos de idade. À exceção da síndrome de *Rett*, ocorrem quatro vezes mais em meninos do que em meninas e se caracterizam por comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos. Não há consenso entre a comunidade científica sobre as causas do autismo. Pode apresentar de formas suaves a graus severos de comprometimento, podendo vir associado a outras síndromes, como *Down*, *Williams*, *X-Frágil*, afetando ainda mais a pessoa. Muitos têm inteligência média, podendo mesmo ser bastante inteligentes.

O diagnóstico do autismo baseia-se na observação do comportamento, e não em exames clínicos.

Para que uma pessoa seja diagnosticada como autista é preciso que a pessoa apresente seis ou mais dos itens a seguir, com pelo menos dois do grupo 1, um do grupo 2 e um do grupo 3. Há quem chame as três áreas afetadas de “triade autista”: socialização, comunicação e comportamentos focalizados e repetitivos.

1) Grupo 1 – Deficiências na interação social:

- dificuldade de se comunicar através de gestos e expressões facial e corporal;
- não faz amizades facilmente;
- não tenta compartilhar suas emoções (Ex.: não mostra coisas de que gostou);
- falta de reciprocidade social ou emocional (não expressa facilmente seus sentimentos, nem percebe os sentimentos alheios).

2) Grupo 2 – Deficiências na comunicação:

- atraso ou falta de linguagem falada;
- dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma conversa;
- uso estereotipado e repetitivo da linguagem (usa frases de propagandas, filmes novelas, programas de televisão, trechos ou músicas inteiras);
- falta de jogos de imitação (Ex: representar o papai, a mamãe, a professora – algo muito comum nas brincadeiras de crianças).

3) Grupo 3 - Comportamento focalizado e repetitivo:

- preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados (Ex.: não misturar alimentos no prato, não ingerir alimentos com determinadas texturas, seguir sempre o mesmo ritual para determinadas tarefas);
- assumir de forma inflexível rotinas ou rituais (ter “manias” ou focalizar-se em um único assunto de interesse);
- maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos, bater a mão uma na outra, ficar olhando fixamente as mãos, ter sempre um objeto de interesse e ficar manipulando este objeto);
- preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo (fixação na roda de um carrinho ou hélice de ventiladores, por exemplo).

Grande parte das pessoas autistas tem Distúrbio de Integração Sensorial (DIS): seus sentidos podem ser hipo- ou hiperdesenvolvidos. Podem ser capazes de ouvir sons quase inaudíveis, como um alfinete caindo ao chão ou a água correndo nos encanamentos, ou ter sensibilidade a ruídos altos, como liquidificadores e furadeiras; sentir cheiros imperceptíveis para as demais pessoas; podem não suportar luzes fluorescentes, por perceber a luz oscilando como um estroboscópio devido à corrente alternada; toques e outros contatos lhes podem ser desagradáveis, assim como texturas de tecidos e alimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso acreditar na pessoa autista se desenvolver, comunicar-se e, principalmente, ser feliz, autônoma e, mesmo, independente. A intensa participação da família e dos profissionais envolvidos, acreditando sempre que é possível superar as barreiras de comunicação,

é peça-chave na educação dessas crianças. Não concordamos com prognósticos generalizadores que rotulam e condenam crianças a um futuro sombrio. Afirmar que a vida se limita a uma sentença ditada pelos genes é uma visão reducionista. Como dizia Feuerstein (2008), “os cromossomos não têm a última palavra.”

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/SEESP - **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília: 1994.

FEUERSTEIN, R. **A crença na modificabilidade estrutural cognitiva**. Aulas ministradas por Feuerstein entre 1995 e 1999. Disponível em <<http://br.groups.autismo>> acesso em 2008.

VAYER, Pierre. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

RAIÇA, Darcy e OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista de. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1990.

A ESCOLA IDEAL

Flávia Milena Howe Fachini

Jaqueline Menegon Blum

Lucineide Debroski

Neusa de Sêna Nogueira

Sandra Teresinha Corrêa

Scheila Ristow

Escola Municipal Ribeirão Areado

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a inserção dos alunos especiais dentro da escola vem sendo discutida há mais ou menos três décadas. A Educação Escolar aos poucos foi se conscientizando de que era sua função receber estas crianças e a sociedade de compreender que mesmo com limitações estes indivíduos possuíam capacidades para se desenvolver como qualquer pessoa.

Cada unidade escolar precisa perceber a In-

clusão como um projeto cotidiano em sua prática, onde todos os envolvidos, professores, alunos, equipe gestora e comunidade devem assumir a responsabilidade de não apenas receber a criança especial, mas perceber que todos têm a ganhar com esta atitude. O aluno traz suas necessidades e é preciso que se pense em como atendê-lo e esgotar todas as possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo e social, uma vez que a escola tem o papel de educar.



Todos os dias a escola se depara com o diferente, com aquilo que está fora dos padrões da sociedade. Nesse sentido, ela precisa estar preparada para lidar e principalmente aceitar o diferente.

A escola precisa entender que cada indivíduo tem o seu tempo de aprender, respeitando as múltiplas dimensões humanas, pois os alunos e os professores não são os mesmos, as aprendizagens não são uniformes e que a escola é o espaço da diferença.

2 FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A educação inclusiva é um campo que visa ampliar a compreensão do espaço escolar sobre a complexidade da diferença humana para adequar outros modos de pensar e fazer a escola.

De nada adianta a escola estar preparada na sua estrutura física, se as pessoas que ali trabalham não estão abertas para o diferente, para aquilo que possa trazer certo desconforto. Os profissionais da escola precisam estar preparados para receber a criança que possui algum tipo de diferença, seja ela física, mental ou social.

Para tanto à escola precisa pensar em um currículo adaptado ao diferente, que respeite o tempo de cada aluno e que seja planejado pelo professor com estratégias que possibilitem o alcance e o desenvolvimento de cada um.

Nos encontros que tivemos durante o ano a respeito do tema inclusão, discutimos esses pressupostos, validados pelo desenvolvimento nas práticas diárias de ações, de avaliação das necessidades educativas especiais e, sobretudo, com relação ao olhar que precisamos ter como professor em relação ao aluno com alguma diferença. Dessa forma, elaboramos planos de educação individual para as crianças com necessidades educacionais especiais que frequentam a nossa escola.

2.1 A AÇÃO POSSÍVEL

A partir de relatórios individuais dos alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, bem como de outras necessidades educativas que surgem nos processos de en-

sinar e aprender propusemos ações conjuntas na sala de aula, atendendo as áreas que mereciam atenção como, por exemplo, a linguagem, a motricidade, a compreensão e expressão.

Para um aluno com diagnóstico de paralisia cerebral, matriculado no pré-escolar, que tem como necessidades educativas especiais o apoio à locomoção, à comunicação e cuidados relacionados à vida prática, trabalhamos os conceitos de higiene e alimentação com o objetivo geral de apresentar à criança os hábitos saudáveis, estimulando-a a desenvolver a autonomia, envolvendo o profissional auxiliar em todos os procedimentos. Usamos uma boneca e brincamos de dar banho nela, nomeando as partes do corpo; incentivamos a criança a melhorar a aceitação dos alimentos com faz-de-conta de alimentar a boneca com colher.

Com um aluna com Transtorno do Espectro Autista, nível 1 que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e por padrões restritos e respectivos de comportamento, interesse ou atividades, sem comprometimento intelectual, trabalhamos com a formação de sílabas e palavras e o objetivo de reconhecer as letras para a formação delas. As estratégias envolveram o uso de quadro com letras escritas, alfabeto móvel para pareamento de letras e formação de sílabas e palavras. Como essa criança com TEA tem alteração qualitativa na comunicação, houve questionamentos objetivos como “leia cada uma das letras”, “podemos escrever a palavra gato?”

Os planos de educação individual também foram estruturados com enturmações diferentes, neste caso o 4º e 5º ano, três (3) alunos com necessidades educativas especiais semelhantes, ligadas à concentração e raciocínio lógico. O objetivo estava relacionado à produção textual da avaliação das aprendizagens ocorridas no primeiro semestre deste ano. Após vivenciar e discutir oralmente o tema para produção, o registro de palavras-chave serviu para organizar tópicos para a formação de frases com o auxílio da tabela silábica para o segmento da palavra.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a avaliação pedagógica e o plano de educação individual são instrumentos de discussão para que a escola esteja realmente preparada para receber o diferente e que este com o auxílio do professor possa desenvolver-se em sua plenitude.

O sujeito é constituído por suas diferenças e cabe à escola e aos professores perceberem as peculiaridades, entendendo, dessa forma, que cada um tem o seu potencial. Precisamos olhar para o nosso aluno com um novo olhar, para podermos enxergar o que cada um tem para avançar e ajudar em suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e Práticas à Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

MACHADO, Rosângela. **Diferença e Educação: Deslocamentos Necessários**. Florianópolis, Seminário Direito à Diversidade, 2015.

INCLUSÃO: AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brigite Nitsche
Eliane Baucke Jennrich
Fabíula Dallabona
Ivone Kaestner Mueller
Loana Walzburger
CEI Lidi Brodewolf

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância de ações planejadas e direcionadas para as crianças que possuem necessidades educativas especiais no Centro de Educação Infantil Lidi Brodewolf, a partir da proposta de educação inclusiva. Dessa forma, as ações pedagógicas foram oferecidas para todas as crianças, atendendo ao princípio de participação junto aos seus amigos de sala.

A formação vivenciada em educação inclusiva possibilitou a compreensão da proposta de educação para todos e do papel do professor em mediar a formação das crianças, promovendo seus crescimentos das mais variadas formas sejam eles social, emocional, motor, intelectual e

linguístico. Cada criança tem suas diferenças próprias e seu tempo de aprender e de se desenvolver pelas experiências concretas que podem ser individuais ou em grupo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A educação precisa estar adaptada com materiais pedagógicos e garantir espaço para que as crianças possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções. Necessita também, portanto ter profissionais capacitados para atender as necessidades de cada criança e assim garantir o seu desenvolvimento. Sob esses pressupostos, desenvolvemos a partir da avaliação pedagógica três planos de educação



individual – PEI para três crianças com deficiência que estão matriculadas no nosso CEI com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Para a criança que está inserida na turma de Maternal e outra no Berçário II, os objetivos do PEI foram de desenvolver a musculatura das pernas e dos pés, desenvolver o esquema corporal realizando brincadeiras diversas e incentivar o uso da coordenação motora ampla. Os procedimentos metodológicos envolveram ações motoras sobre obstáculos, caminhada em zigue-zague, pular, engatinhar e cambalhotas, dentre outras. Nas atividades realizadas, a criança do maternal participou de todas sempre com alegria e com animação junto com os colegas e professores, conseguia seguir em frente e alcançar os seus objetivos com alguns limites de seu corpo.

O PEI para a criança do berçário foi desenvolvido com a intuição de que ela desenvolvesse as práticas pedagógicas com as demais crianças e como ela tem atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor precisamos dar-lhe mais atenção na execução das ações motoras. Os movimentos feitos com essa criança tanto envolveram a exploração do próprio corpo como estavam presentes na relação que a criança estabelece com os objetos. A locomoção marca para a criança o primeiro grande salto no seu desenvolvimento, e o que foi desenvolvido aperfeiçoou suas habilidades motoras com a descoberta do mundo por meio de ações práticas: empurrar, agarrar, jogar e pegar a bola são ações que ela mesma observou. Trabalhando assim, a criança com deficiência vai conseguindo interagir ainda mais com os seus colegas e explorar os espaços e limites do seu corpo.

O plano de educação individual com a terceira criança que está matriculada no Pré-escolar tinha como objetivos promover a interação com o grupo, onde todos participassem igualmente, estimular a coordenação motora ampla usando a música, adquirindo noção de direção e localização e desenvolver o esquema corporal, expressando-o de diversas formas. Fizemos juntos o jogo de bola em roda, passando a bola de

um para o outro com as mãos e depois chutando a bola com o pé. A corrida de bumbum também foi usada para aproximar a ação do grupo ao nível de funcionalidade da criança com deficiência porque ela ainda não anda completamente sozinha. Oferecemos o espaço da fantasia com roupas e alegorias acompanhadas de maquiagem para que todas pudessem escolher o que quisessem, trocar a sua roupa, olhar-se no espelho e maquiarse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEI contribuiu para a escola no momento da interação entre os alunos e professores, ajudando na socialização de todos envolvidos. As crianças se divertiam bastante no momento das atividades. O PEI foi elaborado de forma conjunta por vários professores do CEI e foi aplicado e desenvolvido junto com toda a sua turma dentro da sala de aula e de nenhum jeito atrapalharam a rotina da sala em que as crianças com deficiências estavam inseridas.

A adequação do planejamento das ações educativas que o professor apresentará à criança deve estar sempre de acordo com as possibilidades por ela manifestadas. As progressões das atividades e tempos a elas destinados serão determinados em parceria a partir da avaliação do PEI. Há momentos de maior limitação física e de demandas efetivas que elegem contatos estreitos e atenção vigente, permanentemente. E há outros nos quais as crianças reúnem recursos pessoais, sociais e afetivos para lidar com suas aprendizagens.

A educação infantil é garantida como primeira etapa da Educação Básica, mas sabemos que se encontra negada a muitas crianças por vários motivos. Os estudos durante a formação indicaram quais eram as necessidades educativas das crianças atendidas em nossa instituição, assegurando que fossem beneficiadas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento de suas múltiplas habilidades. Por isso, conseguimos promover a inclusão em espaços de convivência coletivos e voltados ao desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos . **Educação infantil: Muitos Olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORTEZ, Cicele; CARVALHO, Maria Teresa. **Interações: Sou Professor Be bebês – Cuidar, Educar e Buscar uma Única Ação**. São Paulo: Editora Blucher, 2013.

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS E EDUCATIVAS ESPECIAIS – APRESENTAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS

Ilaine Bähr

Juliany Giovanella Rocha

Nilse Filagrana Zwang

Sabrina Luise Elert

Silvana Aparecida Sehnem

Talita Luana Schlup

Vanessa Mattos Alexandre

CEI Ruth Schlei

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil hoje é um espaço de suma importância para a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Diante desta perspectiva se busca um atendimento de qualidade e que possa ser oferecido em um ambiente seguro e elaborado para as crianças que frequentam nossa Instituição de Ensino. É um desafio da sociedade e também da escola bem receber, acolher e oportunizar uma educação de qualidade para todas as crianças sendo que não se pode pensar na criança “diferente” e sim nas diferenças que ela apresenta.

O Centro de Educação Infantil Ruth Schlei, em todas as esferas, procura atender as necessidades educacionais de todas as crianças através de processos pedagógicos planejados e estruturados pelos professores e demais membros da

equipe de trabalho.

O CEI Ruth Schlei atende em média cinquenta crianças com idade entre quatro meses a um ano e nove meses. As crianças são atendidas em período integral e também em turnos em quatro salas (Berçário I, II, III e IV) e o atendimento é realizado por Pedagogos e por Professores de Educação Física.

A finalidade deste artigo é a busca do atendimento de qualidade para uma criança de doze meses com baixa visão e que necessita de intervenções adequadas às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

As atividades foram elaboradas sem que um Plano de Educação Individual fosse estruturado anteriormente, mas a sua estrutura serviu de reflexão para que as necessidades educativas especiais de uma criança com deficiência sejam



atendidas em um planejamento que incluísse todas as crianças.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e vem se desenvolvendo em todos os aspectos. Diante da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 cada vez mais se busca por um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. Para um atendimento de qualidade são necessários professores capacitados, ambientes adequados, oportunidade de vaga a todas as classes, sem distinção.

Por muitas vezes a Educação Infantil é relacionada ao assistencialismo, preconizando o atendimento das necessidades físicas, principalmente do sono, da alimentação e da higiene. Porém o Órgão que coordena os programas da educação pré-escolar que é o MEC (Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação) demonstra conceitos e ações que procuram desvincular a Educação Infantil apenas dos cuidados básicos.

Para estruturar e estabelecer a Educação Infantil dentro da Educação Básica, como etapa fundamental, as instituições elaboram seu PPP - Plano Político Pedagógico - que rege toda e qualquer ação pedagógica realizada.

É com base no Plano Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil Ruth Schlei que se objetiva oferecer um espaço educativo para a apropriação do conhecimento e busca atender a todas as crianças inclusive as que requerem necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, buscamos oferecer uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade não excludente, que promova o convívio e o relacionamento entre pessoas que possuem habilidades, necessidades e competências diferentes. A criança que conviver e aprender com a diversidade nas instituições educativas compreenderá o sentido dos valores éticos, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade. O grande desafio da inclusão é a educação sem preconceitos, que respeite as diferenças, solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário (Plano Político Pedagógico CEI Ruth Schlei, 2015, p. 9).

3 PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL – PEI

A criança para quem planejamos o Plano de Educação Individual começou a frequentar o Centro de Educação Infantil Ruth Schlei com oito meses. Sua permanência no C.E.I. era no período da tarde das 13h às 17h. Sua adaptação inicial foi tranquila, havia momentos em que ela chorava o que é normal nesta fase de separação dos pais. Como sua imunidade era baixa, comprovada pelo pediatra, frequentemente adoecia, vindo a faltar por dias consecutivos, prejudicando sua adaptação.

Ela frequenta a sala do Berçário II desde o dia 09 de fevereiro, onde há mais onze crianças com faixa etária semelhante. Usa óculos, pois tem estrabismo nos dois olhos e faz uso de tampão intercalado no período matutino, quando está em casa. Com relação aos óculos por várias vezes ela quer tirá-lo e fica irritada com ele, percebemos centralização ocular com o uso desse recurso e correção do estrabismo em um dos olhos. Seu desenvolvimento motor, cognitivo e social não sofre alteração de acordo com seus pais, pois a baixa visão foi previamente detectada e desde então não teve agravamento. Ela brinca. Locomove-se e interage com os colegas da sala, explora os ambientes e se interessa por todas as atividades. Sua maior dificuldade é a adaptação constante o que impede que sejam elaborados trabalhos permanentes e com continuidade.

3.1 RELATO DE EXPERIÊNCIA E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Observamos e avaliamos o desenvolvimento da criança, notando que por ter necessidades educacionais especiais de nível não tão elevado, muitas atividades poderiam ser organizadas para toda a turma, incluindo-a a partir de adaptações de pequeno porte. O plano de intervenção envolveu o Projeto dos Cinco Sentidos com o objetivo de estimular os sentidos das crianças - tato, visão, audição, paladar e olfato - e explorar diferentes objetos e materiais dando possibilidades de manuseio, bem como o uso de

tapete das sensações nas aulas de educação física. As seguintes estratégias foram realizadas:

- Disponibilizar para as crianças chocolates com diferentes materiais dentro, com a finalidade de produzir sons diferentes;
- Brincar com bolhas de sabão, inclusive durante o banho;
- Oferecer diferentes texturas e sabores como gelatina, suco de limão, flocos de arroz, macarrão cru, pó de café;
- Oportunizar às crianças cheiros de perfume, folhas verdes, pó de café;
- Utilizar o tapete das sensações com textura lisa, áspera, macia, dura e pontiaguda.

Como estes projetos foram elaborados antes da criança se desvincular do C.E.I. não tínhamos o objetivo de elaborar o Plano de Educação Individual, porém a proposta da professora foi ao encontro com o que se esperava, uma vez que o objetivo do Plano é atender necessidades educativas especiais das crianças com deficiência incluídas no espaço da educação infantil.

As atividades acima relacionadas podem ser utilizadas frequentemente para crianças que possuem deficiência visual, além do que, de

acordo com a faixa etária das crianças que atendemos aqui em nosso CEI, elas podem e devem ser realizadas por todas as crianças.

O diferencial está em como aproximar a criança da atividade e de observar como ela reage. Como a criança possui deficiência visual, o diálogo dos professores e da instituição com os pais é imprescindível para o sucesso a ser alcançado.

4 CONCLUSÃO

Quando as professoras realizaram o trabalho com a criança com necessidade especial e as demais crianças, não foi elaborado um Plano de Ação para ela que incluísse os demais, mas um plano de ação da educação infantil que incluísse os alunos em uma proposta de atendimento à diversidade.

Através das formações em educação inclusiva, bem como de nossas discussões e reflexões, concluímos que o atendimento às crianças com necessidades especiais deve fazer parte de uma proposta que envolva todas as crianças da instituição. É um olhar para a singularidade dentro do coletivo de desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

Nista-Piccolo, Vilma Lení.; Moreira, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

Plano Político Pedagógico – PPP. CEI Ruth Schlei. 2015.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PLANEJANDO AÇÕES

Aline Sprenger

Tânia Klemz Ristow

Escola Municipal Christa Sedlacek

1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto da discussão e do plano de ação fomentados durante os encontros na formação continuada sobre a educação inclusiva.

Abordamos o papel do professor frente às situações da educação para todos, fazendo parte desse todos os alunos com deficiência, com transtorno do espectro do autismo e altas habilidades. Esses também são atendidos pela educação especial no atendimento educacional especializado.

Também, apontamos a flexibilização curricular como forma de atender as necessidades educativas especiais dos alunos na educação básica.

2 INCLUSÃO: PLANO DE AÇÃO

O papel do professor, numa escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva, é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. Ele é quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos com deficiência a possibilidade de relacionar-se com conteúdos e conceitos condizentes com sua faixa etária, aprimorando seus conhecimentos prévios, visando sua maior independência e autonomia nas atividades de vida diária e favorecendo a comunicação e adequação de seu comportamento nas diversas situações sociais, elaboramos para cada um deles ações pedagógicas de acordo com suas necessidades educativas especiais.

Dessa forma, para uma aluna com atraso global de desenvolvimento que frequenta o segundo ano, as necessidades de apoio estavam relacionadas à compreensão de ordens complexas, à expressão de seus desejos e controle

emocional, à adaptação para novas situações no ambiente escolar e à capacidade de abstração e generalização.

Para outro aluno com Síndrome de Down em defasagem série e idade – ingressou pela primeira vez na escola neste ano de 2015 e frequenta o primeiro ano do ensino fundamental com 10 anos de idade - as necessidades de elaboração de um plano de educação individual tiveram como objetivos o desenvolvimento de suas possibilidades motoras global e fina, o desenvolvimento da comunicação oral e desenvolvimento de noções básicas ligadas às cores, quantificação e ao alfabeto. Por isso, as necessidades educativas especiais se relacionam à comunicação oral, à leitura e à escrita, bem como às áreas adaptativas de locomoção e cuidados consigo próprio.

Segundo Brasil (2006, p.36):

[...] as necessidades educacionais (referentes à educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências.

Tal orientação, ligada à prática da inclusão, fez-se presente nas ações desenvolvidas com esses dois alunos através da adaptação do currículo face às suas condições específicas e da avaliação empreendida. A avaliação teve como critério o desempenho nas atividades programadas, como por exemplo, o uso de recurso concreto para quantificação e cálculo numérico, além de permanência e atenção nas atividades propostas. As dificuldades descritas nesse processo servem para que se reorganizem os procedimentos metodológicos de uma aula ou intervenção para a participação dos alunos com deficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em educação inclusiva proposta para o ano de 2015 ao ensino fundamental foi determinante para que realizássemos um plano de ações voltado à inclusão de alunos com deficiência na nossa escola.

Vimos que para além dos objetivos acadêmicos, surgem outros considerados funcionais e tão importantes quanto aqueles que são válidos pelo currículo escolar. A defasagem de aprendizagem dos alunos não foi considera-

da empecilho de participação escolar em seu grupo ou série, se voltarmos nosso olhar às possibilidades de desenvolvimento singular de qualquer aluno matriculado na escola.

Por isso, não existe um ideal de inclusão nas escolas, mas o real que já se faz, ainda que a passos lentos. O que nos move para efetivar a inclusão escolar é a certeza de que se pode fazer algo para o desenvolvimento das competências ligadas à cidadania e à participação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e Práticas à Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

FRANÇA, Rodrigo M. **Formação em Educação Inclusiva: Plano de Educação Individual**. Ibirama, 12 de junho de 2015.

DISCUTINDO O PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL

Alekssandra S. Dalmarco Zandonai

Gregory Peter Kietzer

Escola Municipal Tancredo Neves

1 INTRODUÇÃO

Para elaboração do Plano de Educação Individual - PEI - na Escola Municipal Tancredo Neves proposto pela formação continuada, em um primeiro momento a gestão da escola se reuniu com o objetivo de efetivar uma ação inclusiva que valorize e busque resultados no desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e da comunidade escolar, entendendo suas funcionalidades e particularidades, bem como seus direitos e aprendizagem.

No que diz respeito ao PEI temos que ter entendimento da sua importância na efetivação da aprendizagem, como uma ferramenta de acompanhamento para uma melhor compreensão das funcionalidades desses alunos, a fim de ter, juntamente com a família, uma visão mais

detalhada dos objetivos traçados.

Então, para início do ano de 2016, pretendemos efetivar o PEI, incluindo esse instrumento no PPP da escola como um documento essencial de acompanhamento do aluno com necessidades educacionais especiais, daqueles com dificuldades de aprendizagem e outros que necessitem de apoio pedagógico.

2 PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL

O Plano de Educação Individual - PEI - é um instrumento que tem como objetivo implementar ações para a permanência do aluno com deficiência e transtorno do espectro do autismo nos processos de ensino e aprendizagem da escola regular. A criação desse instrumento de planejamento e acompanhamento de ações voltadas à inclusão escolar foi uma das tarefas



geradas pela formação em educação inclusiva a partir de um roteiro em que fosse identificado para quem seria o PEI, o perfil do aluno, as adequações nos processos de ensino e aprendizagem e avaliação das ações planejadas.

Quanto à identificação, além de ter as informações referentes aos dados civis do aluno como nome, idade, série e responsáveis agregamos o período de vigência do PEI e os responsáveis pela elaboração do plano. O perfil do aluno está relacionado não apenas ao diagnóstico médico, mas também às necessidades educativas especiais que o aluno da educação especial apresenta na educação regular. Dessa forma, estamos de acordo com Brasil (2006, p. 08):

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar.

Após o perfil, sugerimos as indicações referentes às adequações curriculares que envolvem as situações de ensino e aprendizagem, destacando o papel que o apoio pedagógico tem no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou na série a qual o aluno do PEI está incluso. Estímulo às competências e habilidades faz parte desta adaptação curricular, cujos espaços e atividades são estruturadas para o desenvolvimento dos conceitos trabalhados pela escola.

Em relação à avaliação, consideramos que é um processo que deve acompanhar o desenrolar da intervenção educativa, através de

uma análise informal dos resultados obtidos nas diferentes áreas, continuamente analisado com vista à adequação das atividades ao nível de realização do aluno. Os critérios de avaliação são a adequação das estratégias adotadas, a adequação da sua duração e o próprio PEI que conduzirá a uma reavaliação do processo e sempre que necessário à reformulação de estratégias e objetivos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar exige que se planifiquem os objetivos de aprendizagem desses alunos, as estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como a avaliação que será realizada. Tais aspectos podem estar registrados no plano de educação individual e fazer parte das decisões coletivas para a implementação da inclusão escolar.

Poderíamos, enquanto escola e professores, descrever os planos que foram pensados para o atendimento dos alunos matriculados também na educação especial que frequentam a nossa escola, mas cremos que é indispensável organizar um instrumento para o registro daquilo que se pretende fazer de forma individual. Não se trata de um ensino individualizado, mas uma ação que descreva e identifique as necessidades específicas que devem ser respondidas pela escolarização.

O PEI é um instrumento que garante o acesso do aluno com deficiência nos espaços e tempos escolares em aprendizagem e por isso, o plano permanece na escola para avaliação e encaminhamento de situações que precisam ser ajustadas ou modificadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e Práticas à Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

PORTUGAL. **Educação Especial: Guia de Orientações**. Catanhede, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

Centro De Educação Infantil Florinda Zemke Dos Santos

O termo inclusão é utilizado em diferentes segmentos sociais para indicar a necessidade de inserção de pessoas que pelos mais variados e diferentes fatores, não têm acesso a determinados grupos e saberes. Todos precisam ser incluídos, já que possuímos habilidades e deficiências.

Em nossa instituição de Educação Infantil, a inclusão vai além das atitudes e práticas sociais não discriminatórias. Compreende a participação da família e dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento para as adaptações necessárias, visando-se o atendimento às necessidades educativas específicas.

Maria foi matriculada e passou a frequentar o Centro de Educação Infantil Florinda Zemke dos Santos com nove meses de idade.

Quando Maria completou seu 10º mês, a família levou-a a um neurologista para uma avaliação. Assim recebeu mais adiante o diagnóstico de paralisia congênita do VI e VII pares cranianos à direita (como Moebius, mas unilateral). Seu perímetro cefálico está no percentil 2. Não se encontrou outras anormalidades no desenvolvimento ou exame neurológico. Então o médico solicitou uma ressonância magnética do crânio.

A partir deste diagnóstico a professora regente e demais profissionais buscaram conhecer a síndrome, para então desenvolverem, um trabalho com a turma do Berçário I, que viesse favorecer o desenvolvimento da Maria e demais crianças. Porém neste período de estudo, a menina foi remanejada para a turma do berçário II.

O PEI foi desenvolvido com a Maria na idade de um ano e dois meses.

As manifestações clínicas mais frequentes da Síndrome de Moebius são:

Falta de expressão facial (face em máscara);

Inabilidade para sorrir;
Estrabismo convergente;
Ausência de movimentação ocular lateral e de piscar;
Fissura palpebral;
Problemas para fechar os olhos, com consequente ressecamento da córnea;
Fraqueza muscular na região superior do corpo;
Hipoplasia mandibular e maxilar;
Sialorréia;
Palato alto e estreito;
Língua formada incorretamente;
Alterações da arcada dentária;
Alterações da fala;
Problemas auditivos;
Polidactilia e sindilactilia;
Miopia primária;
Hérnia umbilical;
Atraso mental;
Pés tortos congênitos;
Contratura flexora do joelho e tornozelos.

Objetivo: Com a realização destas atividades, a criança será capaz de perceber, tomar consciência e buscar a fonte de luminosidade.

Atividades:

Atividade 1 – Com luz solar ou luz ambiente

a) Fechar e abrir a janela, fazendo com que a criança perceba que a luz do sol lhe chega até os olhos.

Avaliação: Percebeu a presença da luz solar.

Atividade 2 – Com luz artificial da lanterna

a) Fazer jogo de luzes, focando o rosto da criança com movimentos horizontais e verticais



(lentamente, partindo sempre do centro para fora), motivando a busca.

b) Para motivá-la a permanecer olhando para a luz da lanterna, apagar e acender a lanterna com pequenos intervalos.

Avaliação: Ao iniciar a atividade, o que chamou mais sua atenção foi a lanterna. Então, deixei que a manipulasse livremente e depois dei início às atividades. Consegui acompanhar o movimento da luz, levando a cabeça na mesma direção para olhar. Permaneceu um bom tempo olhando a luz acender e apagar, demonstrando atenção e concentração.

Atividade 3 – Objetos de cores intensas e contrastantes

Brincadeira com trigo

Material: Uma vasilha plástica, no fundo o

trigo e por cima colocou 10 brinquedos diferentes, mas da mesma cor: vermelha.

Avaliação: Foi participativa, primeiro olhou a vasilha e aos poucos foi pegando um e outro brinquedo. Quando foi pegar no brinquedo e sentiu a textura macia do trigo, mexeu com atitude de curiosidade. Espalhou trigo pela roupa, pelo chão, divertindo-se bastante.

Considerações Finais:

Em nossa instituição tivemos algumas crianças portadoras de necessidades especiais, por isso

sempre procuramos orientações e parcerias de colegas professores, direção e responsáveis da Secretaria de Educação, a fim de melhorar a qualidade no atendimento, bem como dos profissionais envolvidos para um melhor desenvolvimento da criança.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

Uma formação com professores da rede pública municipal de Ibirama

Juliana de Favere³

Luiz Guilherme Augsburguer⁴

Contemporaneidade, escola e tecnologias digitais

A contemporaneidade é marcada por um período de diversas transformações. Bauman (2014) identifica a sociedade contemporânea como modernidade líquida em que se configura como um continuum de fluxos multidirecionais

que formam indivíduos multifuncionais e em constante aperfeiçoamento. Vai-se, paulatinamente, de uma sociedade linear e previsível em que as pessoas se mantinham nos seus empregos por longos períodos e o período dos estudos era demarcado por grandes rituais de formatura, para uma sociedade em rede, multiconectada, em que o trabalho e estudos se confundem e

³ Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), integrante do “Observatório de Práticas Escolares” (UDESC).

⁴ Graduado em História pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), integrante dos grupos de pesquisa “Saberes de Si” (FURB), “Políticas de Educação na Contemporaneidade” (FURB) e “Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens” (UDESC).

se ampliam. Todavia, vale ressaltar que não há uma mera substituição de modelos, mas uma convivência de ambos, na qual há uma alternância de preponderância de um sobre o outro (BAUMAN, 2014).

Nesta nova configuração social, emergem gerações com perfis diferenciados daquele do tempo de previsibilidade, e que vão se encontrar na escola. O que vai tornar perceptível certo descompasso entre escola e as novas gerações – enquanto o estudante da atualidade é digital a escola permanece analógica (VEEN; VRAK-KING, 2009). Com a multiconectividade a escola acaba aglutinando além de diferenças de gerações, diferenças culturais. Tudo isso gera um “contexto de incertezas” (CANÁRIO, 2006, p.16) que demanda da escola novos conteúdos, novas habilidades, novas tecnologias, novos desafios para os professores e para os estudantes.

Neste choque entre escola e jovens, numa espécie de mal estar causado pela falta de sentido (SIBILIA, 2012), as tecnologias digitais, especialmente às ligadas à internet, vão propiciar uma forma de comunicação que Marcos Silva (2000) chama de Todos-Todos, em oposição à forma “Um-Todos”. Nesta última há um polo emissor (Um) que envia informação ou saber para um conjunto de pessoas (Todos) – é o que se dá na comunicação através do rádio, televisão e também na escola clássica, onde o professor é o “Um” e os alunos, o “Todos”. Já a comunicação “Todos-Todos” é multidirecional e plural, não havendo, assim, um polo emissor único, mas um verdadeiro diálogo. Este modo de comunicação e construção do conhecimento “Todos-Todos” pode, então, ser estendido aos conteúdos, às práticas e à estrutura escolar. Não como substituto do modelo “clássico”, porém sim como ampliação das possibilidades da educação escolar.

A partir disto, pode-se perguntar qual o foco na escola? Ensinar ou aprender? Quando o foco é o aprender, as tecnologias digitais aparecem como uma ferramenta potente para aproximar as experiências e curiosidades dos estudantes no processo escolar. Além de possibilitar a resolução de problemas e a construção de conhe-

cimentos com os estudantes de forma dinâmica e coletiva. Não se trata das tecnologias digitais como solução a todos os problemas da escola, mas como um caminho possível. É aí que a arte aparece como saber, conteúdo e prática transversal – capaz de envolver distintas disciplinas – que, em articulação com as tecnologias, permite práticas que façam sentido ao estudante e tragam a criança como autora, como criadora no processo de aprender. É a partir desta perspectiva, também, que Arte e Tecnologias digitais se articularam na formação “Arte Digital”.

“Tecnologias Digitais”: formação e experimentações com tecnologias digitais

A formação “Tecnologias Digitais” foi ministrada a três grupos de professores da rede escolar pública municipal de Ibirama, dos quais dois grupos eram constituídos por profissionais do ensino fundamental e um grupo por educadoras da educação infantil. A formação foi dividida em duas partes, dois encontros por grupo, contabilizando um total de seis encontros.

A primeira parte da formação era composta de uma problematização do tema, um panorama social e escolar da contemporaneidade e um conjunto de experimentações com tecnologias digitais e arte. A segunda parte era constituída por um movimento de assessoria, no qual os professores socializavam algumas experiências com tecnologias digitais nas escolas em que trabalham e através de uma conversaçãofazia-se uma reflexão sobre estas práticas buscando ampliá-las. Os encontros eram marcados por experimentações com as tecnologias digitais para contribuir na prática docente.

Antes de uma exposição de um panorama da atualidade, com imagens selecionadas pelos professores, compunha-se um mosaico com a representação destes sobre a contemporaneidade. Este era um primeiro movimento de produção no qual os professores experimentavam uma ferramenta digital pedagógica no próprio movimento da oficina. As imagens permitiam compreender o repertório conceitual e imagético dos professores em relação à ideia de



“contemporaneidade”. Também podendo ser utilizado em sala de aula para um diagnóstico inicial da turma ou para apreender a aprendizagem dos estudantes após um processo de construção de conceitos, por exemplo. Havia então uma breve conversa sobre o mosaico construído e os recursos utilizados, como o PowerPoint.

Depois de uma apresentação sobre a atualidade, utilizando o software Prezi, era exibido um vídeo sobre as gerações que convivem atualmente no mercado de trabalho, transpondo-se depois esse debate para o campo escolar junto a questionamentos como: “O que caracteriza essa geração?” “Somos tão distintos dela assim?”. Abria-se espaço, então, para uma contextualização da escola, de sua origem às questões atuais que a perpassam. Propunha-se na sequência uma atividade de leitura de imagens, instigando os professores a construir significados. Aqui, outra possibilidade de uso pedagógico das oficinas, a análise comparativa de imagens, bem como, poder-se-ia utilizá-las para a produção de um texto – individual ou coletivo. Após, uma reflexão sobre as prioridades do ensino fez-se um terceiro exercício com um software de “nuvem de palavras” (<http://worditout.com/>), que permite o mapeamento de conceitos e noções dos professores – ou dos alunos. Em seguida, os professores faziam uma análise individual com registro de dois materiais produzidos em experiências escolares que se utilizaram das tecnologias digitais e nos quais as crianças são também autoras do produto final⁵. Após a análise individual, uma conversa sobre os apontamentos de modo a socializá-las para a construção conjunta de uma percepção dos objetos analisados. Nesta socialização constatam-se as várias ferramentas utilizadas,

assim como as várias habilidades e conteúdos que atravessam o produto, revelando seu caráter multidisciplinar. Enfatiza-se assim concretude do uso das tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras de uma prática pedagógica que vá além do mero repasse de informações.

Por fim, são apresentados alguns sites úteis ao trabalho do professor como: “Portal do Professor” no Youtube, TV Escola, Domínio Público, Índio Educa, Porta Curtas, “Objetos de Aprendizagem” do MEC, além de ferramentas como mapa conceitual, softwares para apresentação de conteúdo de forma dinâmica, Ebooks etc.

No segundo encontro, com os professores do ensino fundamental foi realizado um trabalho de assessoria às práticas dos professores de modo a refletir sobre que tipos de usos eram feitos das tecnologias, como se poderia repensar, refinar e ampliar o uso destas. Este movimento produziu algumas discussões, entre as quais figuraram: a potência pedagógica das tecnologias digitais, a necessidade de sua inclusão no cotidiano escolar em um contexto de uso pedagógico, as dificuldades de sua inserção neste ambiente e a necessidade de experimentações ligadas ao uso dessas tecnologias. Estas discussões que se iniciaram no âmbito da formação não pararam nessas, uma vez que as reflexões continuaram nos ambientes escolares sobre práticas que lançam mão destas ferramentas, atravessando várias disciplinas, temáticas e habilidades trabalhadas pelos professores – das invenções com a fotografia digital às receitas dos pequenos “Mestres-cucas”, passando por uma série de atividades envolvendo redes sociais e aparatos tecnológicos.

⁵ Essa análise baseava-se num roteiro com os seguintes pontos: quais as tecnologias digitais utilizadas; se se trata de uma prática inovadora e desafiadora; se traz e quais seriam as habilidades e conhecimentos condizentes com os desafios da contemporaneidade; se apresenta

objetivos/conteúdos da área específica e da Informática Pedagógica; além pedir-se aos professores que apontassem as possibilidades semelhantes de utilização das tecnologias digitais em sua prática.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Zygmunt Bauman**: vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/de_dentro_da_cartola/2013/11/zygmunt-bauman-vivemos-tempos-liquidos-nada-e-para-durar.html> Acesso em 5 de março de 2014.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre : Artmed, 2006. 160 p, il. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação).

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro : Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo Zappiens: educando na era digital. Porto Alegre : Artmed, 2009. vi, 139 p, Il.



OFICINAS TEMÁTICAS

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sidirley Barreto

Contextualização:

Tendo por base a Associação Brasileira de Psicomotricidade, pode-se afirmar que ela baseia-se numa visão unificada da pessoa humana em desenvolvimento, através de sua expressão sensório-motora e psíquica em um contexto psicossocial. Na atualidade ela constitui como área de conhecimento, um conjunto sistematizado de psicológicos, neurofisiológicos, psiconeurológicos, antrofilosóficos, psicolinguísticos e relacionais, que permitem a utilização do corpo como mediador no processo de aprendiza-

gem como uma espiral crescente na dialética com o envolvimento.

Lógico que uma área de conhecimento tão complexa depende de estudos constantes e aprofundados em cada uma de suas esferas e por isto, entendendo que “a criança é o “pai” do adulto”, faz-se mister que os docentes compreendam em âmbito teórico e prático a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil no âmbito educacional, mas que com certeza terá reflexos positivos na esfera da saúde na infância e durante todo o ciclo vital.

Ementa/descrição:

Fases do crescimento e suas implicações no desenvolvimento psicomotor. Fatores que influenciam no crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. A estimulação precoce e

suas implicações na aprendizagem. Maturação neuropsicomotora. O Esquema Corporal, lateralidade e as dificuldades de aprendizagem e psicomotoras. Bases neuropsicológicas da psicomotricidade e inclusão.

Objetivos:

Favorecer a compreender da psicomotricidade nos seus aspectos educativos e reeducativos durante o processo de aprendizagem, levando

em consideração as leis do crescimento e do desenvolvimento tendo por base principal Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vigostki, Aleksander Luria, Jean Le Boulch e Pierre Vayer.

Metodologia:

Dialogal (Aula expositiva com fala e utilização de Power Point) e prática (com o próprio

corpo, com o corpo dos companheiros e com os objetos), buscando favorecer a reflexão que facilite uma práxis transformadora.

Referências:

- BARRETO, S. J. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Acadêmica, 2000.
----- **O lugar do corpo na universidade**. Blumenau: Acadêmica, 2010.
- FERREIRA, C. A. de M.; HEINSIUS, A. M.; BARROS, D. do R. **Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.
- HERMIDA, J. F. A.; BARRETO, S. J. (org) **Educação Infantil**: Temas em debate. João Pessoa: UFPB, 2013.
- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**: a psicocinética na idade escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos: consequências educativas: a psicocinética na idade pré-escolar. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RAMOS, J. R. da S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. 3. ed. Lamparina, 2008.
- SOUZA, R. de C. S.; SILVEIRA, J. M. V.; COSTA, K. R. L. (org) **Educação Infantil, Alfabetização & Educação Inclusiva**. Aracaju: Criação, 2013.
- VAYER, P. A. **A criança diante do mundo**: na idade da aprendizagem escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- VAYER, P. A.; RONCIN, C. **A criança e o grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



ARTES VISUAIS NAS SÉRIES INICIAIS

Rozenei M. W. Cabral

Contextualização:



Para Derdik a vivência expressiva dos educadores “[...] entra em cena como personagem central na formação de pessoas capacitadas a lidar artesanalmente com crianças. Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais (2010, p.18).

A produção prática deveria ser considerada pressuposto básico para a formação de educadores, pois o “ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar.” (DERDYK, 2010, p.19).

Algumas questões à serem consideradas...

A formação do educador oferecida pelos setores educacional, cultural, econômico e administrativo é insipiente e deficitária.

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constatam-se lacunas na formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimentos de ordem familiar, social e/ ou cultural.

A vivência prática propicia ao educador mais perguntas, confrontos, espelhamentos, e possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem estes vácuos em nossa formação.

A partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, pode surgir um novo signi-

ficado no encontro entre o adulto e a criança.

Se o educador não possuir uma vivência prática e efetiva das linguagens expressivas, facilmente incorrerá em erros grosseiros na avaliação do desenho infantil.

A vivência prática ocupa um papel fundamental e inegável: sendo fato vivido, o educador mantém um grau de verdade naquilo que acredita como processo e postulado educacional. O educador “ouve” melhor as crianças.

(DERDIK, 2010)

Sobre o Desenho Infantil

“O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho.

Corpo, inteligência e conhecimentos das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado”. (IAVELBERG, 2013, p.29).

Para Iavelberg,

Os professores que **conhecem** o desenho infantil têm **respeito** pela **criança** e **permitem** que ela seja **protagonista** dos seus trabalhos.

O desenho ocorre com a **intervenção** de **fatores do meio**, da **própria criança** e da **educação**.

Seu ensino é **regido** pela **formação** dos **professores** e sua **cultura** se dá no âmbito de uma **didática** do desenho. (2013, p. 15)

Ementa/descrição

Produção expressiva de professores em Ar-

Objetivos

Realizar a apresentação dos professores participantes da formação, destacando perspectivas em relação à formação;

Analisar mapa conceitual da produção estética em Artes Visuais;

Refletir sobre a produção expressiva

tes Visuais e a sua relação com a prática pedagógica.

do professor e a sua relação com a prática pedagógica na escola;

Realizar produção expressiva com formas orgânicas e materialidades diversas;

Avaliar as atividades desenvolvidas na oficina.



Metodologia

-Apresentação de professores
-Análise e reflexão a partir do mapa conceitual

-Produção estética
-Socialização da produção estética
-Avaliação do trabalho realizado

Referências:

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

GOBB, Marcia. Vídeo: “**Grafismo Infantil – Leitura e Desenvolvimento**”.
Site: <http://www.youtube.com/watch?v=DPzYg6Zw8W8>

MUSICALIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Morgana Tillmann

Contextualização:

O fazer musical é inerente ao ser humano. A Modernidade, no entanto, ao criar o artista, criou também o não artista, separando, assim, a música do cotidiano das pessoas. A ação de cantar e/ou tocar instrumentos – algo comumente realizado no dia a dia, como parte da vida das pessoas – foi transformada em algo superior, podendo ser realizada apenas por determinadas pessoas.

Além disso, com os preceitos da Modernidade, as manifestações musicais das mais diferentes partes do mundo foram hierarquizadas, resultando assim, na valorização da música, chamada erudita (europeia), e na desconsideração das manifestações musicais de outros povos, chamadas de folclórica, étnica, popular, entre outros.

Conhecer historicamente os encaminha-

mentos realizados, que culminaram no quadro apresentado acima, é de suma importância, não só para a compreensão de pertencimento do fazer musical, como também, para o reconhecimento das manifestações musicais dos mais diferentes povos.

Ao se conhecer como produtor de música/cultura é possível respeitar e valorizar o outro como sendo também um produtor de música/cultura. Em um momento histórico marcado pelo amplo acesso às diversas culturas do mundo, fazem-se necessários diálogos que apresentem e potencializem as manifestações musicais realizadas nos mais variados países, a fim de contribuir para um olhar que, ao se considerar, considere também o outro, no seu modo de ser e agir. Diminuindo, desta forma, a discriminação e o preconceito para com aquele diferente de si.



Objetivos

- Discutir a respeito da Modernidade – a partir do pensamento de Enrique Dussel – relacionando-a a concepção de fazer musical proveniente deste período;

- Proporcionar o contato com diversas manifestações musicais, de diferentes povos;
- Potencializar os professores em sua ação musical.

Metodologia

Exposição a respeito do pensamento sobre Modernidade. Audição musical de músicas de

diferentes povos. Exploração musical/instrumental.

Referências:

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Clacso, 2000.

JOGOS TEATRAIS

Janaina De Sousa Aragão

Contextualização:

O jogo se faz presente no cotidiano escolar e na nossa vida, já que o mesmo se apresenta de diversas formas, através de um olhar, de um gesto, de um objeto, de uma intenção, renovando diariamente nossa criatividade. Esta oficina de Jogos Teatrais proporcionou aos professores da Rede Municipal de Ibirama uma melhor

compreensão da realidade escolar, sob os olhos da arte teatral, da sensibilidade, do faz de conta, do trabalho em grupo, assim entendendo o universo do brincar dos seus alunos e também se permitindo jogar, brincar, para com isso se descobrir um sujeito artístico e criativo e assim poder tornar sua prática cada vez mais significativa e prazerosa.

Ementa/descrição

Jogos teatrais vivenciados sob diferentes olhares, pelo próprio jogo teatral, pela improvisação, pela interpretação, pela cooperação, pelo

jogo de faz de conta, pela história de músicas, de objetos, pelo brincar. Contribuição dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. Professor mediador e o jogo teatral.

Objetivos

Promover espaços para a criação coletiva;
Propiciar o contato prático e dinâmico dos alu-

nos com os Jogos Teatrais;
Perceber através das dinâmicas as potencialidades do seu corpo, da sua voz, da sua criatividade.



Metodologia

A oficina de Jogos Teatrais ocorreu de forma prática, onde o diálogo e os links com a prática

pedagógica e artística se fez presente ao longo do encontro.

Referências:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REVERBEL, Olga. **Um caminho de teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ESTEREÓTIPOS E CRIATIVIDADE

Desiree Silveira

Contextualização:

Para a criança o ato de desenhar não é uma atividade descomprometida e sim um exercício de aptidões cheio de sentido especialmente nos aspectos emocionais e criativos. Entender como este processo de comunicação se dá através da leitura de imagem, da leitura simbólica é de extrema importância para um olhar mais apurado sobre a criança em todo seu campo de desenvolvimento. É comum ouvirmos de adultos, muitos destes educadores, que não sabem desenhar e relatos sobre bloqueio expressivo e emocional do que diz respeito a expressões ar-

tísticas. Este bloqueio, na verdade, é fruto de uma educação estereotipada e tecnicista que vivia reprodução de modelos, um pensamento que não cabe à educação contemporânea.

Esta oficina de formação se compõe de dois momentos na busca por desmistificar que o ato de desenhar é faculdade somente de artistas: a reflexão sobre os processos da criação gráfica desde a primeira infância e a prática através de exercício de desenho que estimule a imaginação e a liberdade na busca de um adulto consciente do seu processo criativo e apto a reconhecer elementos que compõem a imagem.

Ementa/descrição

Introdução aos estudos de Lowenfeld acerca do desenvolvimento do grafismo infantil.

Reflexão do impacto dos estereótipos na ação educativa e no desenvolvimento expressivo do

sujeito. Diálogos sobre práticas pedagógicas livres de estereótipos.

Exercício prático para um renascimento gráfico criativo.

Objetivos

Refletir sobre as etapas do desenvolvimento gráfico infantil através das pesquisas de Lowenfeld e sobre o impacto dos estereótipos na ação educativa buscando propostas dialógicas entre teoria e prática no cotidiano escolar. Propor exercícios para um renascimento gráfico criativo estimulando educadores na busca

de um pensamento crítico e afetivo acerca do processo de produção gráfica na sala de aula e na vida. Pontuar a importância da arte no desenvolvimento humano e o papel do educador e mediador no processo de reconhecimento dos importantes estágios criativos e reflexivos da criança no que diz respeito à leitura simbólica do mundo.

Metodologia

1ª etapa expositiva – Diálogos sobre o desenvolvimento do grafismo infantil sob a ótica de Lowenfeld e reflexões sobre estereótipos e cria-

tividade

2ª etapa prática-Exercícios de renascimento gráfico criativo

Referências:

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991

_____. **Arte: educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo : Cortez, 2005. 432 p, il.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte: Um guia para os pais**. 2. ed. Tradução Miguel Mailet. São Paulo: Mestre Jou, 1977

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1975



TEMAS TRANSVERSAIS: ÉTICA/PLURALIDADE CULTURAL/ORIENTAÇÃO SEXUAL/MEIO AMBIENTE E SAÚDE

André Soltau

Contextualização:

Transversalizações trazem o diálogo. Quando falamos em encontro de áreas para que desenvolvam um tema comum, ou projetos comuns, ou olhares distintos sobre algum conceito que-

remos exatamente provocar o diálogo. Estranhemos a outra área e quando encontramos possibilidade de planejamento em conjunto e/ou ações realizamos algo que é muito difícil no cotidiano de escolas: encontros e diálogos.

Ementa/descrição

Investigar elementos e processos da prática docente em ambientes escolares e não escolares, visando ao inter-relacionamento de con-

ceitos e aprendizagens das diferentes áreas que compõem a matriz curricular da rede municipal e o desenvolvimento de uma postura investigadora na sala de aula.

Objetivos

Possibilitar o diálogo entre áreas distintas.
Promover momentos de planejamento cole-

tivo.

Discutir os limites e/ou possibilidade que o ambiente escolar oferece.

Metodologia

Por meio de vídeos e imagens promover o debate.

Dinâmicas que provoquem discussões sobre pontos de vista distintos.

Desafios que resultem em textos coletivos.

Referências:

- (1) BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto [Portugal]: Porto Editora, 1994.
- (2) CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior** .6. edição / 2009 Campinas, SP: Papirus, 2009.
- (3) DAYRELL, Juarez Tarcisio UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. **Escola como espaço sócio-cultural**, A [braille (tátil)] / [2008?] [Itajaí, SC]: Programa de Atenção aos Discentes, Egressos e Funcionários, [2008?].
- (4) NOVOA, Antonio. **Professores e a sua formação** , Os - 2. ed. / 1995 Lisboa [Portugal]: Dom Quixote, 1995.
- (5) ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula : contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores** . Porto [Portugal]: Porto Editora, 2002.

(6) ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre : imagens e auto-imagens** - 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

(8) FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sergio. **Aprendendo com a própria historia / 1987 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.**

(7) MOSÉ, Viviane (Coord). **Escola e os desafios contemporâneos** , A - 3. ed. / 2014 Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014, c2013.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

TEMAS TRANSVERSAIS

Mariza Schramm Adriano

Tratou-se de temas relacionados ao currículo, conteúdos e conceitos.

TRANSDISCIPLINAR É:

Transitar;
Transformar;
Transportar;
Permeiar;
Ligações;
Ir além...

O sistema nos oferece um currículo oficial, oculto. Neste currículo pergunta-se: “a aula é significativa? E o conhecimento é significativo?”

Até que ponto trato o currículo como sendo a minha disciplina? O meu conhecimento, a minha aula deve ser compartilhada entre os demais professores, pois é obrigação de todos darem conta do conhecimento do aluno e não somente dar conta do seu conteúdo!

Existem várias possibilidades de organizar o currículo de uma instituição. O currículo é necessariamente um conjunto de escolhas e uma seleção da cultura, é uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades. Fazendo-o por campos de experiência que se articulam com os conhecimentos e saberes, tendo em vista alcançar determinados objetivos, e que esses objetivos só se cumprem por meio do papel mediador do professor.

Na multidisciplinaridade existe uma temática comum, não existe relação nem cooperação entre disciplinas. As várias disciplinas são co-

locadas lado a lado, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área.

Na interdisciplinaridade existe cooperação e diálogo entre as disciplinas. Existe uma ação coordenada.

Não há uma simples justaposição ou complementaridade entre os elementos disciplinares.

A transdisciplinaridade é a cooperação entre todas as disciplinas e interdisciplinas. Etapa avançada relativamente à interdisciplinaridade. Grau maior de interação e troca.

Tendo em vista que qualquer instituição educativa, tem que se comprometer com seu trabalho, é fundamental que seus profissionais reflitam sobre seu fazer e busquem se tornar conscientes das experiências que estão propondo, na perspectiva de cuidar das crianças e educá-las. Dessa forma, na prática, as experiências propostas devem ser intencionalmente selecionadas, planejadas e organizadas em um currículo.

Sabemos que, na prática pedagógica, todas as dimensões humanas se integram e que qualquer forma de organização de um currículo corre o risco de fragmentar a integralidade do processo de formação das crianças. Entretanto, considerando que, para os profissionais terem maior consciência sobre seu fazer, é importante dar visibilidade a cada um dos aspectos que compõem esse todo, optamos, didaticamente, por agrupar as experiências propostas às crianças.

Projeto: Aprendendo com os alimentos e os setores do trabalho Turmas: 4º e 5º anos.

Durante o desenvolver de todo o trabalho passamos por situações de aprendizagem referente à:

Alimentos aditivos e químicos;
Tabela nutricional;
Alimentação saudável;
Informações nos rótulos;
Embalagem;

Setores do trabalho;
Indústria, comércio, extrativismo;
Matéria-prima;
Endereços / localização;
Cálculos;

Preços / promoções;
Funcionários / especialistas;
Transporte;
Perdas;
Distâncias;

Tempo de espera por respostas;
Conservação / data de validade;
Cartas / elementos;
Escrever / ler;
Responder com emails;
Socializar / repartir;
Visitar / conhecer / vivenciar;
A história de formação das empresas;
Surgimento dos produtos...





PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Luciana Galdino da Silva

A formação continuada sobre psicomotricidade abrangeu a discussão sobre a criança desde a concepção até a fase adulta, incluindo todas as fases: oral, genital e linguagem.

Foram feitas aulas teóricas e práticas, trabalhando música, jogos, brincadeiras e cantigas de roda. Estudamos os traumas da infância.

Sabemos que o homem evolui pelo movimento, aprende, se enriquece, ultrapassa limites. A Educação Física contribui muito para isso. Podemos oportunizar aos educandos experiências psicomotoras, através da ginástica natural, atividades lúdicas, consciência corporal, interesse pela atividade física, autoconhecimento.

Brincando de “como se” a criança amarra

passado, presente e futuro na tentativa de dar sentido às experiências vividas na realidade; brincando a criança inventa e constrói um cenário onde faz circular seu desejo e dá sentido às experiências vividas por elas.

A linguagem corporal se manifesta na educação infantil através de gestos, expressão facial, deslocamento, exploração dos objetos e brincadeiras.

Assim se torna fundamental a exploração de todas suas possibilidades. Sabendo também que o controle desses movimentos é necessário à constituição do sujeito. As crianças precisam tomar consciência dos limites corporais, tanto para se proteger e garantir sua integridade física e ter cuidado com o corpo do outro.

“Não pode haver trabalho eficaz e satisfatório sem brincar; não pode haver som e pensamento integral sem o brincar” *Charles Dickens*





ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

1 IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Nova Stettin

Turma: 2º Ano Matutino

Professora: Cheila Cristine Gramkow

Tempo de duração da sequência: 12 dias

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Quais são os hábitos de alimentação saudável que devemos seguir?

3 OBJETIVOS

a. LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVO DE ENSINO

Falar, ouvir, ler, e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

ORALIDADE

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas;
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

LEITURA

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente;
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.

PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba;
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades com autonomia;
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos;
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor;
- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

- Apropriação do sistema de escrita alfabética;
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos;
- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina;
- Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.

b. MATEMÁTICA

OBJETIVO DE ENSINO

Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto das situações-problemas, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NÚMEROS E OPERAÇÕES

- Comparar ou ordenar quantidades por contagem: pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica;
- Resolver e elaborar problemas aditivos en-

volvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações do contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais;

- Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal, envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória;
- Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal, envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.

GRANDEZAS E MEDIDAS

- Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medidas conhecidos;
- Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medido, com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;
- Elaborar gráficos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias;
- Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários;
- Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

c. CIÊNCIAS

OBJETIVO DE ENSINO

Identificar e comparar as condições de existência (alimentação e água) de diferentes grupos de convívio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM SER HUMANO E SAÚDE

- Identificar os cuidados com a saúde relacionados à alimentação;
- Identificar cuidados com a saúde e o bem-estar relacionados a medidas coletivas como,

por exemplo: o tratamento de água;

- Relacionar uma dieta saudável a um bom funcionamento do corpo e manutenção da saúde.

MATERIAIS E TRANSFORMAÇÕES

- Reconhecer a importância da água no ambiente;
- Reconhecer a importância da água tratada ou potável para a saúde.

4 DESENVOLVIMENTO

Primeiro Dia

- Roda de conversa sobre a alimentação saudável, o que devemos comer para sermos pessoas saudáveis, o que devemos evitar.
- Produção de texto coletivo sobre os assuntos levantados pela turma, atentando-se para paragrafação e pontuação do texto.

Segundo Dia

- Cópia de um texto informativo falando sobre a alimentação saudável, atentando-se para paragrafação e pontuação do texto.
- Análise das características e função social do texto informativo sobre a alimentação saudável.

Terceiro Dia

- Responder ao questionário referente ao texto copiado.
- Apresentação do Gibi “Turma da Marianinha” na lousa digital.
- Questionamentos orais sobre o Gibi:
 - a) Quem eram os personagens?
 - b) Qual o objetivo do texto?
 - c) Qual o gênero textual?
 - d) Quem são os alimentos reguladores?
 - e) Quem são os alimentos construtores?
 - f) Quem são os alimentos energéticos?
- Cópia no caderno sobre os alimentos reguladores, construtores e energéticos do Gibi da Marianinha.
- Confecção de cartaz sobre os tipos de alimentos estudados.

Quarto Dia

- Apresentação da Pirâmide Alimentar.
- Cópia no caderno da lista dos alimentos presentes na Pirâmide.



- Confecção de uma Pirâmide Alimentar pelos alunos, com desenhos, cópias de alimentos e colando no seu lugar adequado.
- Enquanto a cópia acontece, a professora vai questionando os alunos: esse alimento é vendido em litros, em quilos? E assim, vão se fazendo as anotações necessárias.

Quinto Dia

- Leitura do texto “Alimentação da Criança”; utilizando a lousa digital;
- Roda de conversa sobre o texto. Quais foram as percepções dos alunos.
- Leitura do texto “Alimentos Saudáveis Turma da Mônica” utilizando a lousa digital;
- Roda de conversa sobre o texto lido.

Sexto Dia

- Leitura do texto “Alimentos Saudáveis” na lousa digital.
- Perceber no texto lido, o gênero textual propaganda. Levar algumas propagandas para os alunos verem, e questionar: Quais são os itens presentes para compor uma propaganda? Utilizando a lousa digital, e procurar na Internet (Google e Youtube) propagandas.
- Copiar no caderno os itens que uma propaganda deve ter.
- Confecção de uma propaganda pelos alunos: Depois de estudarmos os alimentos saudáveis, cada aluno fará uma propaganda utilizando um alimento saudável e apresentará para a turma;

Sétimo Dia

- Roda de conversa sobre obesidade.
- Leitura do texto “Plano de ação para prevenção da obesidade em crianças e adolescentes.”
- Cópia no caderno da lista de ações que levam uma pessoa a ser obesa; ainda, lista de ações que fazem com que uma pessoa não seja obesa.
- Roda de conversa sobre a Água.
- Cópia no caderno sobre um texto informativo da Água e seu tratamento, atentando-se para paragrafação e pontuação do texto.

Oitavo Dia

- Responder a questionamentos envolvendo o texto.

- Analisar o panfleto da Água.
- Características de um panfleto.
- Roda de conversa sobre tratamento do esgoto e coleta de resíduos.
- Cópia no caderno sobre os assuntos levantados pelo professor e pela turma.
- Texto coletivo sobre os assuntos estudados, atentando-se para paragrafação e pontuação do texto;

Nono Dia

- Resolver situações problemas de adição e subtração envolvendo a alimentação saudável e a água.
- Resolver situações problemas de multiplicação e divisão envolvendo a alimentação saudável e a água.

Décimo Dia

- Levantamento de dados: quais são as frutas preferidas dos alunos? Quais são suas verduras preferidas? Em relação aos alimentos que não são tão saudáveis, quais são seus preferidos?
- Confecção de gráficos utilizando os dados levantados previamente.
- Palestra com a nutricionista da Prefeitura.

Décimo Primeiro Dia

- Trabalhar com o cardápio da escola, atentando-se aos alimentos selecionados e a sua variedade ao longo da semana;
- Tarefa de casa: trazer panfletos de supermercados para fazermos comparações de preços.

Décimo Segundo

- Utilizar os panfletos dos supermercados e selecionar alguns produtos para fazer a comparação e a ordenação dos seus preços. Comparar gastos. Utilizar tanto alimentos saudáveis como alimentos industriais, copiar no caderno.
- Utilizando o dinheiro falso, brincar de mercado, no qual algumas crianças serão os caixas e outras os clientes, usar o dinheiro para fazer o pagamento, estimar quando custa, com qual nota devo pagar, quanto recebo de troco.
- Colorir e colar no caderno, cédulas e moedas que circulam pelo Brasil.

Formadores:

Edson Schroeder
Celso Kraemer
Julice Dias
Lucia Sevegnani
Maria Adélia Bento Schmitt
Janaína Souza Aragão
Valéria Contrucci de Oliveira Mailer
Marta Helena Caetano
Julio Cesar Nasário
Josie Budag Matsuda
Maristela Pitz dos Santos

Victor Cesar da Silva Nunes
André Soltau
Patrícia Neto Fontes
Rosinete Gärtner
Rodrigo França
Maristela Pitz dos Santos
Juliana de Favere/Luiz Guilherme Augsburguer
Sidirley Barreto
Morgana Tillmann
Rozeni Cabral
Desiree Silveira

Centros de Educação Infantil

Centro de Educação Infantil Ruth Schlei
Diretora: Sabrina Luise Elert

Centro de Educação Moisés Amaral
Diretora: Mara Mareciane Rodrigues

Centro de Educação Infantil Abelhinha Feliz
Diretora: Cirlene Krieser Zondonai
Secretária: Aline da Silva

Centro de Educação Infantil Florinda Zemke dos Santos

Diretora: Claudia Regina Lunelli Rodrigues
Secretária: Silvana Gonçalves Franz

Centro de Educação Infantil Lidi Brodwolf
Diretora: Eliane Baucke Jennrich
Secretária: Juliana Cristina Krause

Centro de Educação Infantil Ursinho Pimpão
Diretora: Dalvina Baucke

Escolas

Escola Municipal Bairro Operário
Diretora: Mairon Talles Cunha

Escola Municipal Caminho Da Estação
Diretora: Claudete Zwang

Escola Municipal Tancredo Neves
Diretora: Grégory Peter Kietzer
Secretário: Maristela Nazário Fausto

Escola Municipal Christa Sedlacek
Diretora: Elvira Schulze Männchen
Diretora Adjunta: Sâmia Ideker da Silva
Secretária: Manoela dos Santos Gonçalves

Escola Municipal Nova Stettin
Diretora: Carmelina Idineia Theodoro da Silva

Escola Municipal Ribeirão Areado
Diretora: Jaqueline Menegon Blum



FormAção



Prefeitura de
IBIRAMA