



PREFEITURA MUNICIPAL DE
NOVO HAMBURGO



**DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO
MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO**

2019

**DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO
MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO
2019**

FÁTIMA DAUDT
PREFEITA MUNICIPAL

MARISTELA FERRARI RUY GUASSELLI
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ILEANE BRAVO
2ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

BRUNO EIZERIK
PRESIDENTE DO SINDICATO DO ENSINO PRIVADO DO RS

PAULO RENATO THIELE
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GRUPO DE TRABALHO
DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO
MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO

NEIDE BEATRIZ RODRIGUES VARGAS
COORDENAÇÃO GERAL

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA STREIT
REPRESENTANTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DANIELA VIEIRA COSTA MENEZES
VANESSA RAFAELA TRIERWEILER CARGNIN BECKER
REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ENSINO FUNDAMENTAL

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA STREIT
REGINA GABRIELA GOMES
REPRESENTANTES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA JOSÉ FERNANDES DOS REIS
COORDENADORA ADJUNTA - 2ª CRE

CAROLINE DE A. DA CUNHA (EEEF AYRTON SENNA DO BRASIL)

JEANE R. DA SILVA (EEF JOÃO RIBEIRO)

SCHEILA KIELING (EEEF AYRTON SENNA DO BRASIL)

REPRESENTANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS

ALINE BAIOTO LUNKES (EEI CINDERELA)

CAROLINE ROBERTA STEIGLEDER (IENH)

ELISA ANGÉLICA ARNOLD (COLÉGIO SANTA CATARINA)

EZEQUIEL DOS ANJOS SILVA (EEI CINDERELA)

REPRESENTANTES DAS ESCOLAS PRIVADAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO MUNICIPAL	6
2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	7
2.1 Educação	7
2.2 Conhecimento e Aprendizagem	9
2.3 Inclusão, Diversidade e Equidade	10
2.4 Sujeitos do Processo Educativo	13
2.4.1 Criança	13
2.4.2 Adolescente	15
2.4.3 Jovem	16
2.4.4 Adulto	17
2.4.5 Idoso	18
3 TEMPOS E ESPAÇOS DO CURRÍCULO	20
3.1 Pesquisa e Interdisciplinaridade	22
3.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TDIC)	24
3.3 Educação Ambiental e Sustentabilidade	26
3.4 Convivência, Interação e Participação	27
3.5 Esporte, corpo, movimento e cultura corporal	29
3.6 Avaliação Formativa	30
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS	33
REFERÊNCIAS	35

APRESENTAÇÃO

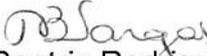
Documento Orientador do Território Municipal de Novo Hamburgo traduz o processo de discussão e reflexão para embasar as práticas curriculares da educação básica das redes municipal, estadual e privada. As interlocuções desse processo perpassaram as diferentes dimensões da educação, desde o âmbito escolar, levando em conta as propostas pedagógicas de escolas do território, até o âmbito da gestão da educação nas três redes de ensino, referenciando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e na legislação da educação vigente. Resultado de um movimento realizado a partir do Regime de Colaboração instituído para a implementação da BNCC e do RCG, através da Coordenação Estadual ProBNCC, este documento busca uma maior integração entre as três redes de ensino que compõem o território. A Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, articulada com a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE) e o Conselho Municipal de Educação (CME), construíram um documento que expressa as concepções e os fundamentos educacionais norteadores para esse território, com a participação de representantes dos diferentes segmentos.

O Documento Orientador do Território do Município de Novo Hamburgo parte da trajetória educacional e apresenta as concepções pedagógicas da educação e seus desdobramentos, desde a concepção dos sujeitos do processo educativo, perpassando pelas concepções de conhecimento, currículo e avaliação. Dá relevo aos princípios de diversidade, equidade, interação, participação e sustentabilidade, numa perspectiva inclusiva, investigativa e interdisciplinar. Compreende e orienta a formação continuada como um eixo estruturante para a qualificação da proposta pedagógica de cada escola e como direito e valorização dos profissionais que atuam nos diferentes contextos que compõem o território do município de Novo Hamburgo. A qualificação da aprendizagem é um processo que parte da implementação do conjunto dos documentos normatizadores e orientadores da educação, tendo-os como norteadores de uma prática comprometida de todos os envolvidos no cotidiano educativo, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

O documento serve de referência para as propostas pedagógicas e práticas curriculares das três redes de ensino da cidade, considerando itinerários possíveis de aprendizagem. Nesse sentido, cada instituição escolar pode constituir tempos e

espaços curriculares, integrando e validando saberes próprios de cada contexto aos conhecimentos referenciados neste documento.

Acreditamos que esse documento de território é a gênese de um movimento para uma maior integração entre as redes de ensino que compõem o município de Novo Hamburgo, entendendo que esse estudante, que transita entre as diferentes escolas é da cidade, do Rio Grande do Sul e do Brasil.


Neide Beatriz Rodrigues Vargas
Diretora de Educação

1 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO MUNICIPAL

O Vale do Rio dos Sinos teve forte influência da cultura alemã na agricultura, no artesanato, no comércio, na indústria e na educação. A educação diferenciou-se muito do restante do Brasil pelo fato da maioria dos imigrantes alemães serem evangélicos luteranos e demonstrarem muito interesse pela religiosidade e educação (SCHEMES, 2006).

Os imigrantes alemães que se estabeleceram na região, a partir das primeiras décadas do século XIX, encontraram os indígenas Kaingangs, que habitavam a região entre o Rio dos Sinos e o Rio Caí. Além dos indígenas, a região também contava, em menor número, com habitantes negros, trazidos pelos portugueses para a colonização inicial, assim como espanhóis e, posteriormente, italianos. O fato de significativa parcela de imigrantes alemães ser protestante teve profundas implicações culturais e provocou o surgimento de inúmeras escolas comunitárias (Gemeindeschule) no sul do país.

Em Novo Hamburgo, as primeiras escolas criadas a partir de 1832, trouxeram uma marca confessional, protestante e católica e situavam-se na Comunidade de Hamburgo Velho. (SCHEMES, 2006). As primeiras escolas públicas oficiais criadas na cidade foram nos bairros Rincão, Rondônia e Canudos, entre os anos de 1931 e 1934.

Atualmente o território municipal é composto pelas redes municipal, estadual e privada que atendem juntas, 9.618 crianças na educação infantil; 27.324 estudantes no ensino fundamental; 8.213 estudantes na EJA e 8.250 estudantes no ensino médio, totalizando 53.405 matrículas no território, segundo dados do Censo Escolar 2018. A rede municipal de ensino é constituída por 86 escolas, sendo 34 escolas de educação infantil e 52 escolas de ensino fundamental sendo que, destas, 48 escolas também atendem a educação infantil, na fase da pré-escola. A rede estadual é formada por 29 escolas que atendem desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, de acordo com a organização de cada estabelecimento. Já a rede privada é formada por 48 escolas, 24 destas atendem apenas a educação infantil e as demais atendem desde a educação infantil até o ensino médio, para uma população de 249.061 habitantes, estimados pelo Censo em 2017.¹

1 Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

2.1 Educação

O território de Novo Hamburgo defende uma educação que visa o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, garantindo o direito individual e coletivo ao exercício da cidadania. Compreender e realizar a educação nessa perspectiva implica em potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que viva e conviva em diferentes ambientes. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares (FREIRE, 2002; MORAN, 2009).

A educação consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. A educação básica é direito universal que envolve muitos sujeitos, tempos e espaços, complementar à ação da família, corresponsável pelo processo educativo (BRASIL, 1988; 1996). Nesse contexto, o sujeito aprende a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivas, sociais, emocionais, cognitivas e culturais, respeitando e valorizando as diferenças. Assim:

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões (MORAN, 2009, p. 11).

A educação se encontra na Constituição Federal brasileira vigente no capítulo dos Direitos Sociais, sendo equiparada aos direitos à saúde, alimentação, segurança, entre outros. Fica claro, dada a sua importância mencionada em nossa Carta Magna, que a educação é imprescindível a uma vida saudável em sociedade. O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) cita a responsabilidade do Estado e da família como promotores e incentivadores da educação, com a colaboração por parte da sociedade. A educação, assegurada a todos, nos seus diferentes níveis e modalidades, corrobora para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, para que isso ocorra, é necessário o olhar cuidadoso ao estudante no sentido de criar espaços e tempos próprios para a aprendizagem.

Oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagens aos estudantes envolve o

conceito de Educação Integral, na sua forma mais ampla, não apenas como mais tempo na escola. Entende-se, assim, que as atividades sejam planejadas com intenção pedagógica e alinhadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o compromisso do desenvolvimento integral do estudante e a preocupação com a qualificação do processo educativo.

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral apresentado pela BNCC (BRASIL, 2017) defende o desenvolvimento humano integral, referindo-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades (físicas, educacionais, emocionais, intelectuais e sociais), com as possibilidades e os interesses dos sujeitos e, também, com a formação de um cidadão crítico, autônomo e capaz de conviver com os desafios da sociedade contemporânea. Portanto,

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [e idoso] – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017).

As mudanças na educação – e na escola – dependem de todos que fazem parte da comunidade escolar. Isso se concretiza por meio de uma gestão articulada às dimensão pedagógica, composta por profissionais que entendem o processo pedagógico; com professores que assumem um compromisso com o processo educativo, abrindo o espaço necessário para o protagonismo discente; com familiares participantes na organização da aprendizagem, buscando o diálogo com a escola; com funcionários conscientes de seus papéis no processo educativo e com estudantes que sintam-se desafiados através da pesquisa. Dessa forma:

A educação é fundamentalmente um processo de comunicação e de informação, de troca de informações e de troca entre pessoas. Educar é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagens. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento de habilidades de compreensão, emoção, comunicação que lhe permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2009, p. 59).

Nesse sentido, o processo educativo deve valorizar o protagonismo autoral dos envolvidos, assumindo que os conhecimentos e saberes passam pela experiência vivida e compartilhada (FREIRE, 2002). Por isso, segundo Moran, mais

do que oferecer os conteúdos, cabe ao professor “desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos” (MORAN, 2009, p. 31). O autor defende ainda que “não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação estimulante, instigadora, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2009, p. 8).

Educação não é algo preso às paredes de uma sala de aula, tampouco cativo a regras impostas, mas um elemento necessário ao desenvolvimento cultural do indivíduo. A educação deve possibilitar o aprimoramento do saber para que os estudantes possam desvelar as contradições da realidade e nelas intervir, modificando-as.

O ato educativo é comum ao ser humano e, por sê-lo, torna-se tão presente na vida de todos. A premissa do integral, que apresenta aquilo que é completo, inteiro, total e acabado em si, ao ter seu sentido agregado à educação, evoca uma ideia que não pode ser resumida ao trabalho realizado nos “bancos escolares” e não se finda ao término do período que compõe a educação básica. Para além da ampliação de tempos e espaços, busca-se orientar o olhar para uma perspectiva de considerar a integralidade do sujeito e perceber sua incompletude, considerando que a educação não se esgota no espaço e no tempo da escola, mas é um processo contínuo e permanente.

2.2 Conhecimento e Aprendizagem

A construção do conhecimento como um processo humano, histórico e inacabado precisa estar em permanente renovação, buscando entender, explicar e contribuir para a transformação de um mundo em constantes mudanças. Tal processo deve ser construído no coletivo, com a participação de toda comunidade, a fim de valorizar a diversidade de conhecimentos que cada sujeito traz consigo. A aprendizagem ocorre em tempos e espaços diversos, sendo o professor o mediador e organizador dessas situações, acompanhando, registrando, intervindo e possibilitando novas aprendizagens.

A construção e socialização do conhecimento, assim como a valorização, difusão e expressão de diferentes linguagens são elementos fundamentais na construção de um currículo que acolhe as crianças e estudantes e amplia as experiências de aprendizagem de forma integral. O professor, com o apoio da

equipe diretiva, das famílias e dos demais profissionais da escola, é responsável por criar as condições para aprendizagens múltiplas, instigando a curiosidade e o prazer pela pesquisa, subsidiados por saberes significativos, recontextualizando e ressignificando os saberes das diversas áreas do conhecimento e campos de experiências.

Com o aumento das informações nas sociedades contemporâneas, novos desafios se colocam para a educação de forma geral. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar as experiências vivenciadas na escola, apontando claramente o que o estudante deve aprender no que diz respeito a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contribuindo para compreensão de mundo, construção e circulação dos saberes, elaboração e transformação de conceitos. Portanto, o compromisso essencial da educação básica, à luz da BNCC, é a garantia dos direitos de aprendizagem do estudante, por meio das dez competências necessárias ao desenvolvimento integral do sujeito.

Para garantir o direito de aprender, os professores devem articular esforços coletivos para a realização de um diagnóstico, uma seleção adequada dos conteúdos e uma escolha didático-metodológica coerente com as concepções educacionais, considerando os documentos legais vigentes que regem a atuação docente.

2.3 Inclusão, Diversidade e Equidade

O território do município de Novo Hamburgo, na perspectiva da educação inclusiva, entende a escola como um espaço onde cada sujeito é protagonista de sua própria história, que constrói o seu saber na medida de suas possibilidades e potencialidades. Dessa forma, é o lugar onde se privilegiam as singularidades dos sujeitos dentro do contexto coletivo, oportunizando diferentes estratégias pedagógicas para que todos possam aprender.

A educação inclusiva tem por princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas, o que requer das escolas propostas que garantam acesso, permanência, participação, interação, aprendizagem e autonomia para todos os estudantes.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), que institui e garante a educação como direito da pessoa com deficiência, o sistema educacional

assegura, em todos os níveis, o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos estudantes, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. O território municipal de Novo Hamburgo está avançando na oferta de dispositivos educacionais que dão suporte para o cotidiano escolar, dentre eles, a proposta de Adaptações Curriculares e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), tem como público-alvo:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em consonância com a legislação vigente, a educação no município oferece o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais em muitas escolas, sendo que esta oferta necessita ser ampliada e garantida a todos os estudantes público-alvo da educação especial do território. As parcerias com as áreas da Saúde e da Assistência Social, com Associações e Organizações não governamentais, com vistas a um trabalho multidisciplinar, são estratégias coletivas a partir das quais os processos educativos são construídos e trabalhados numa perspectiva intersetorial em redes de apoio.

Pautada nos princípios de inclusão, diversidade e equidade, a oferta da educação no território está respaldada no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990); se compromete com a concepção de infância e adolescência que considera as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e que gozam de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano.

A partir do complexo cenário educacional, é imprescindível a integração das políticas setoriais, como forma de potencializar as ações para a garantia dos direitos fundamentais e de contribuir para a permanência do estudante na escola. Nesse sentido, busca-se garantir a qualidade dos serviços prestados no sistema educacional, fortalecer a gestão democrática e participativa da escola, orientar as comunidades escolares visando o atendimento de suas necessidades específicas e promover a integração entre a comunidade interna e externa à escola.

Nas escolas estão presentes as manifestações sociais e culturais que se

estabelecem na relação com a família e com a sociedade, por isso, aspectos complexos como o enfrentamento da violência necessitam ser implementados no contexto escolar. No que se refere ao diagnóstico e enfrentamento das violências, tem-se alguns recursos tecnológicos para a tomada de decisões e elaboração de mecanismos de prevenção. Para o reconhecimento das situações de violência, que podem ocorrer nos mais variados contextos, perpassando os diferentes níveis sociais, idade, culturas e gêneros, fazendo parte do processo de apropriação dos sujeitos implicados no ato educativo, é imprescindível o acompanhamento *in loco* e fomento do estudo destes fenômenos e, também, a capacitação necessária para que os profissionais tenham elementos para ações de prevenção, identificação, acolhimento e encaminhamento. Entende-se que o trabalho com esta questão não está firmado sobre uma única necessidade; sua especificidade está no fato de atuar sobre várias necessidades, ampliando as possibilidades de atuação dos profissionais na Educação, mas também, como ferramenta transformadora da sociedade, capaz de contribuir para a diminuição das injustiças, preconceitos, intolerâncias e as violências, que comprometem as relações e o futuro de forma determinante.

Nesse contexto, quando a escola identifica uma demanda social através de situações de vulnerabilidade social, as quais envolvem estudantes e seus respectivos familiares, interferindo diretamente no processo educacional como um todo, acolhe e promove a inclusão social e o respeito à diversidade cultural. É importante pensar não apenas na garantia de acesso universal à educação, mas também em maneiras de contemplar a pluralidade, qualificando o atendimento aos múltiplos sujeitos.

O trabalho educativo requer que as famílias sejam compreendidas como parceiras da escola, acolhidas nas suas diferentes formas de organização e valorizadas nos diversos aspectos culturais, com vistas a enriquecer as experiências e aprendizagens que acontecem. Nesse sentido, o processo educativo pode criar condições para os sujeitos conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Assim, as escolas do território municipal de Novo Hamburgo buscam favorecer a convivência entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, assim como a socialização, autonomia, independência, os cuidados consigo, com os outros e com o planeta; a vivência e o aprendizado das regras que possibilitam o convívio em sociedade; a construção de identidades individuais e coletivas; a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, o que contribui para o

desenvolvimento da autoestima e da confiança em si.

A escola é um espaço dialógico, interativo, cooperativo, lúdico, criativo, de fala e escuta, associados ao processo de aprendizagem. Assim, os membros de cada comunidade escolar implicam-se no processo de autoria, potencializando a busca de alternativas para a resolução de seus próprios conflitos e necessidades.

As práticas escolares estão pautadas em princípios de convivência, dando relevo ao respeito mútuo, alicerces de todas as relações de convivência humana; à solidariedade; ao diálogo; ao trabalho colaborativo e à ampla participação de todos.

2.4 Sujeitos do Processo Educativo

A reconstrução dos currículos no território nos convida a pensar no processo educativo que promovemos, todos os dias, nas nossas escolas, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade [...] (BRASIL, 2010, p. 25).

Pensando nessa diversidade, considera-se importante a reflexão sobre os sujeitos que, juntamente aos os professores, ocupam os espaços escolares de nossa cidade como estudantes: crianças e adolescentes, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; jovens, a partir do Estatuto da Juventude; adultos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos; e, idoso, a partir do Estatuto do Idoso. Ao ampliar essa reflexão, será possível construir propostas curriculares com intencionalidade pedagógica.

2.4.1 Criança

O ECA (BRASIL, 1990) define como criança a pessoa até 12 anos incompletos, com garantia de direitos e deveres individuais e coletivos e a condição como pessoa em desenvolvimento.

Os conceitos de infâncias e de crianças vêm sendo revistos e reelaborados ao longo dos tempos. Atualmente, concebemos a criança como um ser que tem

direitos e deveres, com especificidades, potencialidades e que necessita vivenciar experiências, por meio das brincadeiras, das interações, do movimento e da expressão através das múltiplas linguagens.

A criança é concebida como um sujeito histórico, que se desenvolve nos contextos culturais nos quais se insere. Ela faz parte de uma organização familiar, que está inserida em uma sociedade, numa determinada cultura, em um determinado momento histórico. Nessas condições, faz amizades, brinca, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sobre sua identidade pessoal e coletiva, vivendo a cultura que a circunda e produzindo cultura a partir do convívio com o outro. Como seres ativos e criativos, as crianças se desenvolvem através de experiências e brincadeiras, por meio das quais elaboram hipóteses, utilizam diversas linguagens na construção de conhecimento e procuram compreender o mundo e as relações, estabelecendo interação com adultos e crianças de diferentes idades e com o meio em que vivem (BRASIL, 2009a). Afirma-se que:

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, as torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BRASIL, 2009a, p. 23).

É através das brincadeiras, da imaginação e das experiências que as aprendizagens vão se constituindo. Conforme Kramer (2007), “a infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (KRAMER, 2007, p.15). Com base nos estudos no campo da história da infância, distinguem-se as concepções de crianças e infâncias, pois:

[...] temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BRASIL, 2009a, p. 22).

Esta etapa da vida, com características comuns, próprias e universais a todas as crianças, é concebida como “infância” (singular), porém também precisa ser entendida como “infâncias” (plural), pois os modos de vivê-la variam, dependendo dos tempos, espaços e culturas. Nesse sentido, as propostas pedagógicas das escolas devem entender e contemplar estas características e os modos de viver a infância, de aprender e de se desenvolver nessa etapa. Para tanto, se faz

necessária a flexibilização dos currículos, compreendendo que crianças diferentes aprendem de formas diversas. Indivíduos diferentes dividem os espaços da escola em variados momentos do cotidiano, por isso é importante planejar estratégias de convivência e de interação entre os estudantes menores e os maiores, promovendo o respeito e as aprendizagens entre as crianças de diferentes idades.

Dessa forma, as propostas das escolas do território municipal visam garantir a vivência das infâncias, em que as crianças tenham assegurado o direito à brincadeira, às interações, ao conhecimento e ao contato com a natureza, com o mundo letrado e com as diferentes tecnologias. O currículo deve considerar a etapa do desenvolvimento das crianças como ponto de partida e viabilizar aprendizagens significativas. À medida que crescem, as crianças passam por vários processos de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, se faz necessário acompanhar estes processos e promover estratégias que favoreçam as transições e a continuidade entre as etapas educativas, entre as escolas e entre as redes de ensino do território municipal. Para tanto, ao longo da vida escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, o currículo deve pautar-se pela ludicidade, movimento, respeito às diferenças, espaço à curiosidade livre e à sistematização de saberes e por intervenções com intencionalidade educativa como fundamentos da organização do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

2.4.2 Adolescente

Assim como a criança, o adolescente também é apresentado no ECA (BRASIL, 1990), caracterizado como pessoa entre 12 e 18 anos incompletos. Pode-se definir a adolescência como o período de saída da infância, que tem como ponto de partida as manifestações biológicas e emocionais da puberdade. A adolescência é um período de vida caracterizado por uma série de mudanças subjetivas que o sujeito terá que operar para lidar com as transformações que estão ocorrendo em seu corpo e em sua imagem, para coordenar situações que lhe serão impostas a partir deste momento. As semelhanças com o corpo do adulto, o despertar da sexualidade, a ambivalência contraditória da emancipação, da subordinação e da busca pela identidade, trazem como consequência o questionamento dos valores sociais e o momento da construção de novas imagens.

O território de Novo Hamburgo desafia-se a pensar no adolescente, como

autor de sua história e sujeito social do presente, que deseja, sonha, tem curiosidades e planos próprios. O adolescente deve ser visto como um ser capaz, único e integral, reconhecido como alguém com direitos e deveres, individuais e coletivos. Preocupa-se em proporcionar espaços de formação que oportunizem o protagonismo, o exercício da cidadania, a promoção e a circulação do conhecimento, o respeito à diversidade e a pluralidade de ideias e valores.

Por ser um período de muitas mudanças vividas pelo sujeito, quando muitas questões emocionais afloram, a escola está desafiada a pensar como tornar o ambiente escolar um lugar atrativo, de inclusão para os adolescentes. Para tanto, deve-se considerar a necessidade de estimulá-lo a planejar sua vida, de forma que possa visualizar, para si mesmo, um futuro melhor. Nisso, estão envolvidos a autoestima, a visão de si e do outro.

Considerando o sujeito adolescente, os educadores precisam buscar por uma linguagem adequada, reconhecendo o tempo e o ritmo dos estudantes adolescentes, assim como precisam se ocupar de perceber a maturidade intelectual em que se encontram, criando vínculos para que a aprendizagem aconteça. Além disso, o grupo, “os pares”, passam a nortear ideias, ações e as contestações passam a ser o centro de sua realidade. Dessa forma, o olhar para esses estudantes deve ser mais cuidadoso, com uma escuta afetiva que possa contribuir para sua auto-observação e seu autoconhecimento diante do processo de amadurecimento sob o qual estão submetidos.

Portanto, a escola deve propor o desenvolvimento cognitivo a partir da pesquisa, principalmente sobre assuntos relacionados ao cotidiano e à realidade dos adolescentes, a fim de que a aprendizagem torne visível os problemas sociais vividos por eles. Essa estratégia pedagógica permite que o adolescente possa efetivamente perceber-se e reconhecer-se dentro da sociedade na qual está inserido e atuar nela, por meio do senso crítico, da curiosidade e do pensamento reflexivo que questiona e teoriza.

2.4.3 Jovem

Ao passar pela transformação biológica que marca a adolescência, o jovem ainda precisa enfrentar um período de maturação emocional, para ser considerado adulto. Tendo em vista o reconhecimento do papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país, disposto pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013),

ênfatisa-se a especificidade dessa população e a importância de ações pedagógicas que tenham significado para ela. Para os jovens, o desenvolvimento etário passa a ser compreendido pelas novas relações sociais, uma vez que, atualmente, eles detm espaço de maior participação e de direito.

Diante deste contexto, Zuchetti (2003) refere-se ao desenvolvimento juvenil pela necessidade de “ampliar o olhar para este tempo da vida como construído num contexto sociocultural, amplia também as possibilidades de se olhar a adolescência e a juventude como tempos de positividade” (ZUCHETTI, 2003, p.65). A autora faz menção à cultura, que também se subjetiva através dos espaços de socialização (ZUCHETTI, 2003). Aspectos da juventude apresentam-se através das variações e da proximidade em relação as suas escolhas, quando trata-se da cultura juvenil. A perspectiva de qualificação dos jovens, respaldada pelo Estatuto da Juventude, no que se refere aos seus princípios, efetiva-se por meio de ações correspondentes ao protagonismo dos estudantes, ao pertencimento ao seu território e  emancipação pela prática pedagógica.

Para a inserção da juventude no mundo do trabalho, a educação formal e a educação profissional precisam estabelecer uma conexão entre a base cognitiva e a estrutura material da sociedade, com vistas a formar um cidadão como um ser político, cultural e social, nas dimensões da Educação e do Trabalho. Essa integração precisa estar representada pelo diálogo com os sujeitos implicados, entre eles e entre os demais sujeitos que compõem as redes de ensino do território municipal, tanto no ensino médio como na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Não podemos desconsiderar que a necessidade da EJA se d pelo movimento do jovem em relação  escola regular. Muitas fragilidades sociais se associam a fragilidades que o ensino fundamental regular não consegue acolher. A necessidade de um ensino conectado com a realidade e com a agilidade do mundo real, se torna muito mais evidente para os jovens da EJA, entretanto, em grande medida, é a inabilidade da escola em imprimir significado a suas ações que o exclui, enquanto adolescente, e o encaminha para a EJA.

2.4.4 Adulto

Os estudantes adultos cada vez mais buscam a escola para a sua qualificação. Entende-se que a trajetória escolar pode ter sido interrompida, mas as

aprendizagens do cotidiano e das experiências do dia a dia contribuem na formação dos sujeitos pelos saberes da vida. Na idade adulta, são estabelecidos referenciais socioculturais que caracterizam comportamentos comuns e significativos da sociedade. Por este motivo, na educação formal, percebe-se a necessidade da construção de aprendizagem que esteja atrelada ao sentido para os estudantes adultos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com princípios presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) pois,

[...] é notável que a valorização e a ressignificação desses saberes adquiridos nas relações pessoais e no trabalho, assim como as articulações feitas no processo de ensino e aprendizagem, contribuem para a mudança da melhoria de vida e da participação dessas pessoas na comunidade onde estão inseridas, ficando evidente o desejo de SER ATIVO na sociedade (ZORZI; PEREIRA, 2013, p. 53).

O adulto encontra-se com a diversidade nas etapas, anos de escolarização, em que as diferenças etárias fazem parte das turmas. Muitas vezes, a história escolar reafirma uma escola tradicional, tendo esta referência como importante base. Percebe-se uma certa intolerância ante as relações com os jovens quando estes buscam esclarecimentos, conversam ou interagem. Entretanto, é na construção de uma relação horizontal, dentro do processo educativo na EJA, que o reingresso desse estudante adulto pode resultar em um desfecho diferente daquele que o fez evadir em seu histórico escolar.

Portanto, adultos de diferentes idades devem ser percebidos como seres em desenvolvimento cognitivo, que realizam um retorno ao espaço escolar para a superação das limitações pessoais e profissionais. Como pessoas maduras, com suas organizações familiares mais consolidadas e a necessidade de uma vida economicamente ativa, esses estudantes precisam ser integrados à heterogeneidade percebida nas etapas da EJA. Dessa forma, a escola contribuirá para seu crescimento pessoal e profissional.

2.4.5 Idoso

O Estatuto do Idoso - Lei 10.741/2003 (BRASIL, 2003) prevê a garantia de direitos para pessoas com mais de 60 anos de idade. Entre eles, encontra-se o direito à educação. Para pessoas que não tiveram a oportunidade de completarem seus estudos no Ensino Fundamental regular, a legislação vigente abre espaço nas redes de ensino para recebê-los, por meio da Educação de Jovens e Adultos.

A passagem para a vida idosa carrega consigo décadas de experiências de vida, crenças consolidadas e limitações, sobretudo de ordem física. Entretanto, respeitadas as diferenças marcadas pela trajetória de cada pessoa idosa, esta se configura como um ser humano com potencial de aprendizagem, que agrega ao ambiente escolar uma riqueza de conhecimentos de vida que devem ser valorizados e contextualizados diante dos conhecimentos formais.

Nesse sentido, o acolhimento, o diagnóstico personalizado das aprendizagens e a adaptação curricular para o desenvolvimento cognitivo, se fazem necessários para o avanço desses estudantes. Considerando o ambiente escolar como um espaço propício para o desenvolvimento humano e a prática cidadã, a presença de pessoas idosas na escola é uma forma de promover a cidadania e a inclusão social, negadas a essas pessoas por tanto tempo, principalmente, se estiverem em busca da complementação de seus processos de leitura e escrita na alfabetização.

3 TEMPOS E ESPAÇOS DO CURRÍCULO

O conhecimento deve ser entendido como processo, em constante evolução. Torna-se necessário superar a concepção de um conhecimento pronto, acabado, somente transmitido, e firmar o compromisso de formar pessoas competentes para a vida, capazes de resolver problemas, ou seja, de compreender, de intervir, de transformar, de modificar, de respeitar, de buscar e de atuar na realidade.

Ao pensar os tempos e espaços da escola, compreende-se um currículo vivo, em que se aprende por meio do conhecimento da cultura local e de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas alinhados aos avanços tecnológicos e científicos da sociedade, a fim de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades, contemplando as diferentes linguagens e áreas do conhecimento. Assim, para se conceber o currículo é preciso:

Entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. (BRASIL, 2010, p.112).

O currículo, em constante transformação, caminha na busca de autonomia, através de práticas pedagógicas que promovam a pesquisa, a interação, a compreensão da realidade, em sua diversidade, as experiências que provocam mudanças e crescimento individual e coletivo. Trata-se, portanto, de um conjunto de elementos e ações que compreendem o conhecimento como um processo contínuo que considera as etapas de desenvolvimento de cada sujeito.

Neste sentido, priorizamos a formação para o exercício da cidadania, entendida como participação social e política que requer, no cotidiano, atitudes de solidariedade, inclusão, cooperação e repúdio às injustiças, bem como o combate a toda e qualquer forma de discriminação e preconceito a outras diversidades individuais e sociais, seja de gênero, de sexualidade, de classes sociais, de crenças, de etnias.

A partir do constante movimento de transformação da sociedade, a escola tem o importante compromisso de pensar um currículo que tenha significado para todos os envolvidos no processo pedagógico. Cabe a cada escola, realizar um debate dialógico com todos os segmentos da comunidade escolar, pois tal movimento permite a identificação, valorização e integração de diferentes saberes.

As aprendizagens essenciais devem ser, portanto, identificadas e compreendidas como parte dos direitos de aprendizagem dos estudantes. A prática docente deve partir do exercício de princípios éticos, estéticos e políticos, visando a formação humana integral, com foco na aprendizagem. Dessa forma, constrói-se uma estratégia para a qualificação da Educação Básica.

Da mesma forma, o reconhecimento das diferentes necessidades educacionais de cada indivíduo demanda estratégias para a garantia de um patamar comum de aprendizagens a todos. A escola, como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve assumir um compromisso com a educação integral, cuja igualdade educacional explicita as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito. Dessa forma, o trabalho pedagógico assume o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Para tanto, as singularidades devem ser consideradas e atendidas, seguindo o princípio da equidade, oferecendo para todos os estudantes diferentes práticas inclusivas, partindo do princípio da diversidade pedagógica.

As competências, os direitos de aprendizagem e as diretrizes serão comuns a todas as escolas, porém os currículos das mesmas serão diversos. Cada escola tem a tarefa de incorporar em seus currículos e propostas pedagógicas a abordagem dos temas contemporâneos de forma transversal, interdisciplinar e integradora. São temáticas como os Direitos da Criança, do Adolescente e do Jovem; a Educação para o Trânsito; a Educação Ambiental; o Esporte; a Educação Alimentar e Nutricional; o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; a Educação em Direitos Humanos; a Educação das relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; a saúde, vida familiar e social; a educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. A legislação vigente já apresentou e estabeleceu diretrizes curriculares para muitas dessas temáticas, que são fundamentais para a formação cidadã, hoje e para o futuro da sociedade.

A seguir, são apresentados os princípios que dialogam com a concepção de currículo expressa neste documento. Tais princípios estão afinados com as dez competências gerais apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017) e devem ser seguidos para a organização curricular das escolas do território.

3.1 Pesquisa e Interdisciplinaridade

Historicamente, a humanidade pautou a construção do pensamento científico a partir da hiperespecialização, minimizando a complexidade das relações existentes na realidade através da fragmentação do conhecimento. O pensamento científico evoluiu ao longo do século XX com a construção e estruturação de diversas ciências. Tal movimento permitiu o avanço tecnológico e modificações no modo de vida humana inserindo, no cotidiano das sociedades, as explicações científicas para os fenômenos naturais e sociais observados nas realidades culturais. Entretanto, a evolução do pensamento científico também dificultou a compreensão da complexidade da realidade na qual estamos inseridos. Vivemos na era da informação, onde cultivamos conhecimentos fragmentados para fins técnicos e perdemos os conhecimentos contextualizados que nos levam à aprendizagem significativa.

Nesse contexto, está estruturada a organização curricular vigente em áreas do conhecimento, através de componentes curriculares que partem dos conteúdos abordados no cotidiano da sala de aula, nos diferentes níveis do Ensino Fundamental. Já na Educação Infantil, a organização curricular está estruturada em Campos de Experiências, arranjo “[...] que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

É necessário promover e potencializar o tratamento interdisciplinar do currículo escolar. O planejamento do professor deve contemplar tal princípio. Mesmo que existam muitas possibilidades para a organização de um planejamento interdisciplinar, o importante é que a intencionalidade pedagógica esteja presente na organização do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa escolar, como estratégia didático-metodológica, exige a organização dos conteúdos curriculares a partir da problematização do cotidiano. Tal proposta permite que o estudante se aproprie do currículo de forma interdisciplinar, fomentando-se as dúvidas em detrimento das certezas e propondo-se um processo de busca, muitas vezes, incessante. O estudante aprende a interrogar; formular hipóteses na tentativa de explicar fatos, acontecimentos e fenômenos observados; realizar experimentações para checar suas hipóteses; examinar contradições, argumentar, avaliar pontos de vista diversos a fim de modificar ou confirmar suas ideias iniciais.

Nessa perspectiva, Ramos (2014) afirma que podemos fazer da pesquisa

uma atitude cotidiana; para tanto, devemos desenvolver uma postura indagadora, assim poderemos encontrar soluções para os problemas percebidos.

Ao se conceber o ensino pela pesquisa, deve-se compreender que o ensino é inseparável da pesquisa, uma vez que ensinar e aprender estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das capacidades de observar, questionar e investigar, que contribuem para a constituição de pessoas críticas e autônomas, capazes de lidar com as situações da realidade que as circunda. Os questionamentos fazem parte das experiências do ser humano, pois a curiosidade e o saber propiciam saltos qualitativos em todos os campos dos saberes (FREIRE, 2002).

Demo (2000), apresenta a pesquisa como uma situação de ensino e aprendizagem que proporciona a aprendizagem reconstrutiva. Para o autor, diante do desafio de aprender do estudante, o professor deve se posicionar como um orientador, visando a formação de sujeitos, capazes de construir sua própria história, no contexto individual e coletivo. A aula torna-se um tempo e espaço para o diálogo crítico e criativo entre sujeitos envolvidos na aprendizagem.

O desenvolvimento das capacidades inerentes ao ato de pesquisar se dá a partir de propostas que estimulam a curiosidade e o processo de descoberta, fomentando uma postura investigativa. Nesta perspectiva, o papel do professor é de mediador, aquele que favorece o acesso ao conhecimento; orientador, aquele que conduz as etapas do processo; pesquisador, aquele que também busca o conhecimento; articulador, aquele que faz as possíveis conexões das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o território de Novo Hamburgo estabelece a pesquisa incorporada ao processo de ensino e aprendizagem como forma de ressignificar o currículo escolar, com o amparo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e na proposição da BNCC, segundo as quais, a organização dos conteúdos deve:

Superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências e interesses muito diferentes (BRASIL, 2010, p.118).

Todo esse movimento oportuniza aos estudantes experiências de aprendizagens que ultrapassam as fronteiras disciplinares e possibilitam o desenvolvimento do protagonismo. Assim, o ensino pela pesquisa integra as necessidades pedagógicas dos estudantes, seus desejos e curiosidades, à ação docente articulada ao currículo, sob uma intencionalidade pedagógica. Pois “[...] o

conhecimento acontece na alternância equilibrada entre o pensamento divergente e o convergente. Entre buscar, pesquisar sem medos e críticas, e, depois, organizar, estruturar, julgar, escolher, filtrar” (MORAN, 2009, p. 47).

O processo de pesquisa parte da curiosidade sobre o que não se sabe, abrindo espaço para a construção e reconstrução do saber. Por isso, “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2002, p. 95).

O professor, portanto, tem papel fundamental nesse processo. Precisa conhecer os processos de desenvolvimento humano, assim como o sujeito que está em sua sala de aula, uma vez que a organização das condições para a aprendizagem (tempo, espaço, materiais, grupos e intervenção) ocorre a partir de uma escuta atenta e sensível aos interesses dos estudantes e das suas necessidades (no individual e no coletivo) para ampliar possibilidades de pesquisa e de interação com o mundo.

3.2 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TDIC)

Visto que as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano e na vida das pessoas, em um processo irreversível de apropriação e uso, o território de Novo Hamburgo entende ser fundamental a inserção das TDIC na educação e tem como premissa incentivar e fomentar o uso cotidiano das TDIC, móveis ou não, nas escolas, com o intuito de promover a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, priorizando o ensino pela pesquisa e o protagonismo dos estudantes.

Diante disto, é necessário uma postura pedagógica dinâmica, curiosa e instigadora frente aos diferentes recursos digitais, entendendo-os como meios e possibilidades de qualificar o fazer educativo de forma sintonizada com a contemporaneidade. De acordo com EIDELWEIN (2015), o papel dos professores, enquanto planejadores e desenvolvedores, proporciona uma formação de qualidade e também uma educação que [...] incorpore as tecnologias digitais da informação e da comunicação em seu plano estratégico, mobilizando os estudantes para o processo ensino-aprendizagem. (EIDELWEIN, 2015 p.5).

WEBER; MEYER; TREVISAN; EIDELWEIN (2013) complementam que:

[...] os docentes em sua atividade têm a necessidade de abarcar conhecimentos para que possam planificar e usar naturalmente as tecnologias digitais da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas, trazendo para a realidade possibilidades que se constituirão em janelas de oportunidades para a aprendizagem dos seus estudantes (WEBER; MEYER; TREVISAN; EIDELWEIN, 2013, p.5369).

Nesse sentido, o trabalho com as TDIC converge com as abordagens trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017), especialmente nas competências gerais da educação básica números dois, quatro e cinco, no que concerne às habilidades de investigação, reflexão, análise crítica, resolução de problemas e elaboração de hipóteses; expressão em diferentes linguagens, partilhamento; e à criação e utilização das tecnologias digitais para exercer protagonismo. Segundo Rocha (2012):

[...] diante do currículo e suas inter-relações, da organização dos seus tempos e espaços e o desafio das novas tecnologias, precisam estar conectadas com a reflexão, o questionamento e a interrogação de como queremos viver o futuro. (ROCHA, 2012, p.12).

Considerando tais desafios, cada rede de ensino, de acordo com suas estruturas, busca mediar a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no desenvolvimento de competências da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso para aprender a aprender e saber lidar com discernimento e responsabilidade nos contextos culturais digitais. Se preocupa com uma educação contextualizada, conectada e interativa, voltada às suas singularidades e diversidades que perpassam de forma transversal pelo currículo (BRASIL, 2017).

Pautado nesses princípios, a presença das TDIC na escola objetiva contribuir para a concretização da competência número 5 da BNCC que trata da Cultura Digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Desta forma, trata-se de uma mudança paradigmática de ser e estar na educação, não apenas uma substituição de ferramentas, recursos ou metodologias, mas sim de compreensão das possibilidades trazidas pela liberdade de experimentar e pela diversidade de oportunidades propiciadas pelas redes tecnológicas, compartilhando coletivamente descobertas e aprendizados de forma a romper a barreira das individualidades e instituir a organização colaborativa, que favoreça a multiplicação de ideias, conhecimentos e culturas (FANTIN; RIVOTELLA, 2012).

3.3 Educação Ambiental e Sustentabilidade

A população de Novo Hamburgo conta com espaços pedagógicos voltados à Educação Ambiental: O Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet - CEAES, localizado na Lomba Grande, bairro rural do município; e o Parque Municipal Henrique Luís Roessler - PARCÃO, localizado em uma área urbana importante para a história do município.

A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9795/99 (BRASIL, 1999) indica a necessidade do “[...] desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999). Dessa forma, o território de Novo Hamburgo entende a Educação Ambiental como um conjunto de ações pedagógicas que contribuem para a formação cidadã das novas gerações, visando à sustentabilidade socioambiental. A Educação Ambiental Escolar, deve, portanto, seguir uma “[...] concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

São dez indicadores estabelecidos: Identidade afetiva e sensibilização; Gerenciamento de Resíduos; Pátios Verdes; Alimentação e Saúde; Recursos Hídricos (Água); Consumo Consciente de Energia Elétrica; Formação de Grupos de Agentes Ambientais; Formação e Qualificação; Consumo Ético e Responsável; e Ações de Responsabilidade Socioambiental.

Outro ponto que deve ser destacado é o “desemparedamento”, favorecendo a relação dos sujeitos com a natureza. Quanto mais cedo tem início o encontro da criança com a natureza, de forma lúdica e prazerosa, mais ricas e potentes serão essas experiências, uma vez que a criança contemporânea já nasce no ambiente urbano, com possibilidades mais restritas de viver a natureza, sendo que:

[...]as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados, as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob céu, em contato com o sol, a terra, a água. [...] Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos? (TIRIBA, 2007, p. 220-221).

É fundamental proporcionar a todas as faixas etárias, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o contato com a natureza para que, a partir da experiência, os estudantes tenham a oportunidade de criar laços com todas as

formas de vida e uma identidade afetiva com o Planeta Terra. Nesse sentido, o desemparedamento é uma proposta que envolve crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, todos os sujeitos do processo educativo.

Para tanto, é necessário refletir sobre o tempo de permanência dentro e fora da sala de aula, compreendendo que este não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. Estar fora de sala de aula significa alargar as perspectivas de conhecer e dialogar com o mundo, através da experiência vivida, ampliando as possibilidades e valorizando uma postura investigativa diante da realidade.

Portanto, o território tem o desafio de tornar a Educação Ambiental presente no dia a dia, de forma transversal, valorizando a interdisciplinaridade. Cada escola deve olhar para seu ambiente físico – natural e cultural –, refletindo coletivamente sobre como se expressa a relação da sua comunidade com os elementos ali presentes, através de um debate envolvendo a equipe diretiva, o grupo de professores, os funcionários, os estudantes e seus familiares.

3.4 Convivência, Interação e Participação

A escola é um espaço dialógico, interativo, cooperativo, lúdico, criativo, onde os processos são desenvolvidos com intencionalidade e cooperam para a aprendizagem. Os membros de cada comunidade escolar estão implicados em um processo de autoria, que potencializa a busca da participação de todos, tornando este espaço mais acolhedor e democrático. Nesse sentido, as famílias precisam se sentir pertencentes e criar relações de convivência com a escola. Ao mesmo tempo que a escola busca transcender os muros, a comunidade é convidada a adentrar este espaço. Entende-se que esta convivência requer respeito, solidariedade, diálogo, trabalho colaborativo entre a escola, as famílias e a comunidade. A escola é o espaço onde os indivíduos ou grupos precisam agir com ética, autonomia, responsabilidade e flexibilidade, para tomar decisões pautadas em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, tornando-se um lugar de pluralidade e respeito às diferenças. Destaca-se o direito ao exercício da cidadania, em que todos participem com autonomia de pensamento nas mais diferentes manifestações da sociedade. A equidade entre direitos e deveres de cada sujeito, na busca do exercício da cidadania, prepara o educando para os desafios do cotidiano.

É importante que a comunidade tenha espaço para que possa compartilhar

suas opiniões e anseios, garantindo sua participação nas tomadas de decisões dos processos da escola. A participação de todos os segmentos são fundamentais para a construção da proposta escolar, considerando as diferentes trajetórias, tendo como princípio a valorização de ideias e diferentes saberes.

É fundamental que a escola seja um espaço de experiências de convivência e interação, respeito pelas diferenças e participação entre os estudantes e seus pares, fundamentais para a vida em sociedade.

A expressão mais significativa do exercício de cidadania de cada indivíduo na sociedade é garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Exercer a cidadania, portanto, é participar com autonomia de pensamento nas mais diferentes manifestações da sociedade. Desse modo, a escola, por meio do respeito às diferenças, do senso crítico, da responsabilidade social e patrimonial promove a convivência, a fim de que se estabeleçam relações saudáveis dentro do coletivo.

Na perspectiva da mediação de conflitos, são desenvolvidas estratégias baseadas em uma cultura de paz e de uma comunicação não-violenta para resolução de situações de convivência na escola.

A escola, como um espaço de convivência, interação e participação social, deve integrar principalmente os princípios da democracia em seus processos pedagógicos. A construção da cidadania precisa observar dois aspectos: o relacional e o ambiental. Ambos confluem para a garantia de direitos e deveres, que legitimam a dignidade dos sujeitos e constroem os princípios da diferença e da diversidade. Dessa forma, a escola democrática que se almeja deve valorizar e trabalhar com diversas manifestações locais e mundiais, de maneira que o agir individual e coletivo respeite princípios e conceitos como empatia, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação e equidade. Mais do que promover o acesso ao conteúdo da legislação vigente, é responsabilidade da escola vivenciar os princípios democráticos em seu cotidiano, incluindo toda sua comunidade escolar.

Assim, as ações de cada rede de ensino e de cada escola no território de Novo Hamburgo buscam favorecer a convivência entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como a socialização, a autonomia, a independência, os cuidados consigo, com os outros e com o planeta; a vivência e o aprendizado das regras que possibilitem o convívio em sociedade; a construção de identidades individuais e coletivas; a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; o que contribui para o desenvolvimento da autoestima e confiança em si.

3.5 Esporte, corpo, movimento e cultura corporal

A BNCC e o RCG ressaltam a função social do esporte, que promove o acesso à Cultura Corporal em suas competências e habilidades, evidenciando as dimensões da biodinâmica e da cultura. Envolve os estudantes para além da saúde física, concebendo-os como sujeitos que pensam, sentem e agem a partir das suas vivências. As práticas corporais integram à ação, tanto sentimentos quanto pensamentos, nas interações a partir do corpo em movimento.

A presença do esporte nos currículos das escolas do território de Novo Hamburgo visa desenvolver um sujeito integral, através de aspectos corporais do ser humano, assim como a formação geral do indivíduo por meio de desafios e vivências significativas que promovem a construção de hábitos, atitudes e habilidades.

É esse desenvolvimento integral que os eventos esportivos comuns entre as escolas das diferentes redes de ensino oportunizam, para além de compartilhar desempenho técnico e conquistas dos atletas ou equipes esportivas em competições. Eventos esportivos representam o envolvimento da família, da comunidade escolar e da iniciativa pública e privada e garantem o direito de acesso às diferentes manifestações esportivas e ao desenvolvimento de modalidades diversas, respeitando limitações e potencialidades.

Um exemplo representativo da presença do esporte no território de Novo Hamburgo é a Olimpíada Escolar e a Paralimpíada Escolar, que integram as redes municipal, estadual, federal e privada. Esses eventos têm por finalidade incentivar o desenvolvimento do esporte educacional, olímpico e paralímpico, garantindo o direito do exercício da cidadania e valorizando a cultura esportiva local, o espírito de compreensão mútua, fraternidade, solidariedade, cultura de paz e da ética.

Dessa forma, em consonância com a BNCC e o RCG, Novo Hamburgo incentiva o esporte, sob forma educativa, participativa e cooperativa. Para tanto, as redes de ensino, em suas ações específicas, identificam e encaminham talentos esportivos para o rendimento; praticam o exercício da cidadania utilizando-se, também, dos valores do Movimento Olímpico: respeito, amizade e excelência; constroem consciência de inclusão, de respeito à diversidade, de coletividade e de autonomia contribuindo para a formação integral; propiciam o desenvolvimento individual e coletivo dos participantes, socializando-os através da cultura do esporte; e, contribuem para o entendimento de cooperação, solidariedade e de competição com o adversário e não contra o adversário.

3.6 Avaliação Formativa

A proposta educacional de avaliação das redes de ensino que compõem o território de Novo Hamburgo tem como foco o olhar para o desenvolvimento integral dos sujeitos, é formativa e intrínseca ao ato de ensinar. Seu caráter é essencialmente pedagógico. Entendida como parte integrante do processo educacional, na medida em que se propõe a ser diagnóstica, contínua, participativa e reflexiva, a avaliação está diretamente associada à concepção de educação. Segundo Sacristán (2011, p. 248) “a avaliação deve dar informação útil e necessária para assegurar o progresso na aquisição e compreensão de quem aprende. Também de quem ensina”. Considera-se a avaliação formativa como “instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p.14).

A avaliação está relacionada às concepções e práticas que norteiam o processo educativo, às metodologias adotadas, aos objetivos e intenções pedagógicas. Trata das aprendizagens significativas e essenciais a que todos os estudantes têm direito e de que forma elas dialogam com o sujeito que se quer formar – alguém que consiga interagir e intervir na busca de uma sociedade menos desigual e mais justa.

A aprendizagem do estudante é o objetivo maior da escola, entendendo-se a avaliação como diagnóstico para o redimensionamento do processo educativo, por isso, não tem fim em si mesma. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica “a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 17). Legitimidade técnica de professores qualificados, que buscam constantemente o aperfeiçoamento, a ação reflexiva e que se colocam também na condição de aprendizes, na interação com seus pares, com a equipe diretiva, com seus estudantes, com a comunidade escolar e com a mantenedora, o que caracteriza a legitimidade política do processo avaliativo.

A avaliação envolve a comunidade escolar e todos os que dela fazem parte, uma vez que vai além do contexto da sala de aula. Tal processo passa pela coletividade, com critérios e princípios legitimamente construídos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC e o RCG. Nesse sentido, visando a qualificação do processo educativo, compete à escola estabelecer mecanismos de participação da comunidade escolar, tais como: conselhos de classe, assembleias, seminários, debates, a fim de

consolidar uma proposta educacional participativa e inclusiva.

Para avaliar, é preciso entender o que são os processos cognitivos. Tais processos ocorrem de forma estruturada em níveis progressivos de complexidade, seguindo uma progressão longitudinal, tal qual estabelece a BNCC. O objetivo da escola é formar estudantes protagonistas, críticos, autônomos, investigativos, criativos e reflexivos. Para tanto, é preciso trabalhar com habilidades e competências que favorecem e possibilitam o desenvolvimento integral do sujeito.

Entende-se que avaliar a partir de habilidades e competências rompe com a lógica centrada somente no conteúdo, uma vez que exige promover um currículo comprometido com o processo educativo. Na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017). As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica e formativa é realizada ao longo do processo, é contínua e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, interferindo para que ocorra a aprendizagem. É preciso conhecer a história dos estudantes e valorizar seus conhecimentos, propondo avanços cognitivos a partir da elaboração de objetivos bem definidos. Cabe considerar que, quando se avalia durante o processo, trabalha-se na perspectiva da equidade, de alcançar a cada estudante aquilo que necessita e, ao mesmo tempo, busca-se potencializar seus interesses e conhecimentos prévios. A avaliação é bem mais do que a realização de provas, trabalhos, testes, relatórios e portfólios. É preciso conhecer os processos de aprendizagem, entender como o estudante aprende, comparar o estudante com ele mesmo, identificando seus avanços, suas dificuldades, sua trajetória. É valorizar os saberes e as bagagens culturais, como também as especificidades individuais e coletivas.

Avaliação é uma reflexão constante, que objetiva redimensionar, qualificar o trabalho, organizar e reorganizar a ação pedagógica do professor, a fim de perceber os avanços dos estudantes e traçar estratégias de ação para superar dificuldades de forma processual e integral. Deve zelar pelo que a BNCC propõe: a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende, o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017 p.15). Assim, o papel da avaliação não é o de classificar e

selecionar os estudantes, mas o de auxiliar professores e estudantes a compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Alinhado à BNCC e ao RCG, este documento tem o propósito de subsidiar as reflexões e práticas de avaliação comprometidas com o processo de aprendizagem de todos os estudantes e com a qualificação permanente das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que compõem o território de Novo Hamburgo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS

A formação continuada é composta por diversas ações que visam a permanente qualificação dos profissionais da educação, para a implementação de políticas que garantam aos estudantes das escolas do território os direitos de aprendizagem definidos pela legislação educacional. Para tanto, as redes reúnem uma multiplicidade de estratégias de formação, tais como: grupos de formação contínua, convênios externos e parcerias com instituições de ensino superior, programas oficiais de formação do MEC, grupos de estudos, cursos presenciais e à distância, assessoria e acompanhamento pedagógico, eventos coletivos, entre outros. Todos os movimentos realizados buscam contribuir para uma formação reflexiva, significativa e propositiva.

O professor é o profissional responsável pelo planejamento e condução de um trabalho com intencionalidade pedagógica. O protagonismo do estudante deve estar associado à responsabilidade do professor em estruturar os objetivos de seu planejamento, organizando os conteúdos, assim como a seleção e produção de atividades significativas, enquanto realiza os registros necessários para uma avaliação formativa.

Para que o professor cumpra com o papel que lhe é destinado no processo educativo, é preciso considerar a necessidade de seu protagonismo associado ao compromisso com a carreira profissional que escolheu seguir. Aliado às oportunidades externas de formação, o aprimoramento docente ocorre por meio do investimento pessoal, diante dos desafios impostos pela realidade escolar. É igualmente na concretude do cotidiano escolar que o professor deve refletir sobre o potencial e os limites dos elementos presentes na formação continuada da qual faz parte.

Em relação à formação continuada de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 prevê o aperfeiçoamento profissional continuado e a garantia de períodos de estudos, de planejamento e de avaliação na carga horária dos professores. Também indica que é da competência das mantenedoras, dos estabelecimentos de ensino e dos próprios educadores a efetivação das propostas de formação continuada, a partir da realidade de cada escola. A formação profissional, entendida como o conjunto de experiências formativas relacionadas, direta ou indiretamente ao exercício da profissão (SOLIGO,

2007), se dá em diversos espaços e momentos e exige investimento individual e coletivo. A formação centrada na escola é considerada como uma modalidade privilegiada para os professores, reforçando a ideia de que a própria prática é tomada como objeto de reflexão e pesquisa, possibilitando que as experiências sejam transformadas em aprendizagens.

Na legislação e de acordo com cada rede, a formação do professor destina-se também ao aperfeiçoamento profissional, através do estudo. Nesse sentido, as formações continuadas, oferecidas pelas mantenedoras e o caráter formativo dos planejamentos coletivos, realizados nas escolas, são direitos dos docentes. Cabe ao corpo docente e à equipe diretiva, considerando as necessidades de cada contexto e o Projeto Político Pedagógico da escola, a análise das demandas de formação continuada, em parceria com a mantenedora.

Nóvoa (2002) afirma que, na formação continuada, o professor não pode ser pensado individualmente, nos seus saberes e competências, mas é preciso considerar que a competência coletiva é mais do que a soma das individuais. É importante que caminhemos no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Nesse sentido, os espaços de estudo e discussão destinados à formação continuada, nos planejamentos coletivos escolares, precisam contemplar temas que emergem do cotidiano da escola, num movimento de construção prática-reflexiva do professor, aliada à pesquisa bibliográfica sobre temáticas pertinentes à realidade escolar.

É importante, portanto, que a formação continuada de professores ocorra de forma permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. As ações para a formação docente devem passar pela proposição de iniciativas que considerem os professores como protagonistas e investigadores, com dispositivos e estratégias formativas adequadas à realidade de cada escola. Para isso, são constituídos múltiplos espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação.

Portanto, a formação continuada propicia uma ação reflexiva e investigadora do professor e exige a predisposição para fazer questionamentos sobre a práxis pedagógica, visando a melhoria permanente da qualidade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria de Direitos Humanos, 1990.

BRASIL. Lei N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Educação Básica: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.

BRASIL. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2009a.

BRASIL. Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009: Fixa as **Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2010.

BRASIL. Lei no 12.852 de 5 de agosto de 2013. **Estabelece o Estatuto da Juventude**. Brasília: Imprensa Nacional, 2013.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília/DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

EIDELWEIN, Luciana. **Produção textual online e offline no laboratório de informática**. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/download/8511/7473> Acessado em 14/1/2019.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Org.). **Cultura digital e escolas: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-146.

FERNANDES, C. e FREITAS, L. Currículo e Avaliação. In: BRASIL. **Indagações Sobre o Currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação, da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, M. **Estratégias para a Alfabetização Científica.** Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p.2, 29 set. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho.** SEDUC/ UNDIME, 2018.

ROCHA, Sílvio (Org.). **Escola Cidadã em Novo Hamburgo: participação, qualidade e aprendizagem.** Novo Hamburgo/RS: SMED - Diretoria de Educação, 2012.

SCHEMES, Cláudia. **Pedro Adams Filho: empreendedorismo, indústria calçadista e emancipação de Novo Hamburgo (1901-1935).** 2006. 446 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Tese/TeseClaudiaSchemes.pdf>>. Acesso em: 05/09/2016.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme. Quem forma quem, afinal? In: **Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos.** São Paulo: GEPEC, 2007.

TIRIBA, Lea. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: UNESCO, 2007.

WEBER, Karine; MEYER, Karine; TREVISAN, Neiva; EIDELWEIN, Luciana. **O uso das tecnologias digitais na educação básica: integrando universidade-escola.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7649_5873.pdf> Acessado em 14/01/2019.

ZORZI, Fernanda; PEREIRA, Kelen Rigo (Org.) **PROEJA FIC: tecendo novos caminhos para a educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: CORAG, 2013.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza. **Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e de estar no mundo.** Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.