



PREFEITURA DE
Suzano

Secretaria Municipal de Educação

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

2025





Prefeitura da Cidade de Suzano

Pedro Charles Shirakawa Ishi

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Renata Priscila Valencio Magalhães

Secretária Municipal de Educação

Francisco Carlos Franco

Diretor Pedagógico

Equipe Pedagógica

Adriana Marçal Moretti

Douglas Aparecido Marques

Fabiana Lemes Ribeiro

Fernanda Ferreira Ribas

Francilene Cristina da Silva Sant'Ana

Francisca Joelma Gonçalves Lima

Maria de Lourdes Masiero Lamim

Marilene Ferreira de Lima Oliveira

Rafael Artur Battani

Rosangela Aparecida Matias Andriatti

Silvia Alvares Pintan Sant'Ana

Potência da Rede de Suzano



Primeiras palavras	05
Nota de apresentação do Atendimento Educacional Especializado	06
Orientações Gerais do Planejamento	08
EDUCAÇÃO INFANTIL	09
Infância e suas Singularidades.....	10
Planejamento na Educação Infantil: Um cuidado intencional com a primeira Infância	12
Planejamento nas primeiras semanas de aula: foco nos vínculos afetivos	15
Plano Anual	16
Projeto Didático	18
Planejamento Quinzenal	19
Vivências e experiências	20
Acolhimento: a Base para uma Educação Infantil sensível e respeitosa	24
Construindo conexões seguras na escola das infâncias	25
O Bebê e o espaço.....	27
Olhares atentos : o que observar no momento do acolhimento	30
Avaliação e Escrita de Pareceres Descritivos na Educação Infantil	33
Registro	34
Parecer Descritivo: relatos do cotidiano.....	36
A importância da Pauta no olhar na elaboração dos registros pedagógicos	38
Transição: estabelecendo Pontes de Confiança	33
Plano de formação de para Coordenadores Pedagógicos e Professores	41
Referências	49
ENSINO FUNDAMENTAL	51
Início de conversa	52
Planejar as ações	56
Orientações - Arte e Educação Física	59
Um olhar sobre a Alfabetização	64
Alfabetização discursiva em foco	65
Habilidades cognitivas de leitura	76
Gêneros orais e escritos e discursividade	79
Formação continuada em 2025	83
As formações de Educação Física	85
As formações de Arte	86
Avaliação da Rede de Suzano	88
Protagonismo em Rede	108
Jogos Escolares Municipais - JEMS	110
1ª Mostra de Arte Municipal - MAM	112
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	114
Referências	117

Sumário



Primeiras Palavras

Caríssimos,

Mais um ano se inicia e, nós, novamente nos encontramos e voltamos à reflexão em direção a novos caminhos para proporcionar aos nossos alunos e alunas uma educação crítica, sensível e criativa. Este é o nosso sonho, esta é a nossa busca incessante.

Chegou o momento de deixarmos emergir a pluralidade de ideias, vivências e experiências presentes em nossas trajetórias como Educadoras e Educadores, para, com toda a equipe escolar, olhar para a realidade de nossa escola e pontuar os avanços, refletir sobre o que precisamos aprimorar e encontrar meios para implantar o que ainda, entre nós, se apresenta como desafio.

Temos a certeza de que este é um desejo compartilhado por Professores e Professoras, Coordenadores e Coordenadoras, Diretores e Diretoras, Supervisores e Supervisoras, enfim, de todos os profissionais que, agora, se preparam para construir uma proposta pedagógica de uma escola sólida, que possa cumprir o seu papel social, para uma educação de qualidade.

Sabemos que o chão da escola é o nosso espaço, o local que dá sentido à nossa existência e este foi o lugar que escolhemos. Mesmo que, às vezes, estejamos distantes, decidimos participar deste “mundo” para combater as desigualdades, promover a equidade e a justiça social... E é seguindo estes preceitos, que iniciamos o planejamento para o ano de 2025.

Salientamos que todo bom começo, parte de um bom planejamento. De forma consistente e coerente, é um primeiro passo para que se possa consolidar uma prática que possibilite um diálogo entre o ser humano e o mundo. Em outras palavras, o conhecimento é o aporte para que as coisas que nos cercam possam ser reveladas, isso porque é a partir dele que se desvela os sentidos e significados de ser, estar e fazer as coisas neste lugar.

É fato que já avançamos muito. Cotidianamente, nos dedicamos ao trabalho árduo e responsável em prol de nossos alunos e alunas, porém se pode fazer mais! Nesse tempo, temos a oportunidade de voltar a sonhar com a escola que desejamos e que, juntos, podemos construí-la.

Conte conosco, assim como contamos com vocês.
Um bom trabalho para todos nós! Um excelente ano!

Respeitosamente,
Renata Priscila Valencio Magalhães
Secretária de Educação



Nota de apresentação do Atendimento Educacional Especializado

Sendo este um documento norteador da Educação Básica do Município de Suzano para o ano de 2025 e a Educação Especial ser considerada uma modalidade transversal que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino como referido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI – como explicitado abaixo:

“A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”

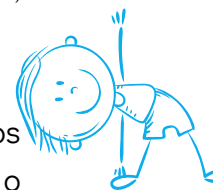
Além disso, o art.27 da Lei Brasileira da Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015) complementa e destaca a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurando o ensino inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida, conforme transcrito abaixo:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Reconhecer e garantir o direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988, segundo a qual todos devem ser educados preferencialmente no ensino regular, não é o suficiente, pois é preciso assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. Porém vamos nos deter em falar de TODOS, das diferenças e da diversidade para dentro das escolas de Suzano, valorizando as potencialidades e singularidades, tornando o estudante parte deste processo inclusivo, ampliando nosso olhar para a diversidade, diferentes culturas e pessoas.

O afeto desperta em nós a possibilidade da escuta, nos ensina a nos relacionarmos com o outro e a considerar a fala, o gesto, o pensamento, a vestimenta, a cor da pele, o gênero, o modo de vestir, sentir, falar e viver. A diversidade é a riqueza de percebermos que não somos iguais, somos todos diferentes!

A característica humana hereditária de progenitores diferentes, mistura racial, é que define a beleza e a genialidade de quem somos. A interação com o mundo é que nos traz a sensibilidade de pensar a escola como um espaço de conhecimento, trabalhando a pedagogia da empatia e da compreensão de um mundo diverso.



A educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva permeia todas as modalidades de ensino. O modelo educacional gestado se constituiu em um desafio para todos os educadores e para as escolas, pois, postula a ideia de incluir crianças e jovens com necessidades educacionais específicas na sociedade e na escola. Por isso, os desafios das práticas pedagógicas inclusivas a partir das diferentes necessidades dos alunos torna-se fundamental para que se possa compreender como se comporta a escola e os educadores neste século, na difícil tarefa de inclui-los. Os desafios se centram em perceber quais são essas diversas necessidades educacionais específicas (estratégias e recursos) e, analisar as possíveis intervenções para incluir o estudante no contexto escolar, sendo necessário e urgente pensar em uma escola para todos, ofertando oportunidades iguais. A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 afirma que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

E regulamenta os princípios em que o ensino deve ser ministrado e, aponta fatores como a igualdade de condição, a liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar, para que a educação seja de qualidade para todos os estudantes. Portanto, este documento deve ter o compromisso de assegurar que a Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado seja ofertado para todos os seguimentos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e da Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que estes estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, tenham a oportunidade de aprender de maneira digna e equitativa.



Orientações gerais sobre o planejamento 2025

Para o Planejamento do ano letivo de 2025, informamos que este ocorrerá no período de 28 de janeiro a 28 de fevereiro, organizado conforme o cronograma a seguir:

Datas: 28, 29 e 30 de janeiro de 2025

Participantes: Diretores e Coordenadores Pedagógicos

Proposta: Apresentação das Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação

Orientações detalhadas do planejamento de cada modalidade de ensino

Data: 3 de fevereiro de 2025

Participantes: Professores de Educação Básica I e II

Proposta: Encontro presencial da Secretaria Municipal de Educação com os Professores.

Apresentação das Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação

Data: 4 de fevereiro

Participantes: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Equipes Escolares

Proposta: Acolhimento das equipes escolares;

Orientações sobre as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do planejamento de cada modalidade de ensino.

Organização para recepção dos estudantes e famílias.

Período: de 5 a 28 de fevereiro

Participantes: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Equipes Escolares

Proposta: Elaboração do Planejamento docente e das equipes escolares

Espaços:

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC

Horário de Trabalho Pedagógico de Formação - HTPF

Horário de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI

O detalhamento para organização e elaboração do planejamento 2025 será apresentado na sequência, especificando cada modalidade de ensino.





EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO
SUZANO

Infância e suas Singularidades

Como podemos garantir que cada bebê suzanense, cada criança suzanense seja respeitada e valorizada pelas suas experiências, seus tempos e suas singularidades? Esse é o convite feito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009): olhar para a infância com afeto, sensibilidade e intenção pedagógica. Mas como podemos transformar a prática educativa e a forma como enxergamos e nos conectamos com os pequenos?

Compreender a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua profunda conexão com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é essencial para garantir uma prática pedagógica que realmente respeite a infância. Essa compreensão vai além da análise técnica dos documentos; ela reflete o compromisso de transformar a educação em um espaço de valorização e cuidado com as experiências únicas de cada criança.

A BNCC oferece um norte para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto as DCNEI reforçam a importância de enxergar cada criança como um ser potente, único, com suas histórias, saberes, curiosidades e especificidades a serem respeitados e incentivados. Essa combinação não apenas sugere o que ensinar, mas também inspira como agir no cotidiano da educação infantil, com afeto, intencionalidade e sensibilidade.

No contexto da creche e da pré-escola, isso significa PLANEJAR vivências que nasçam do coração da infância: as brincadeiras, as descobertas, os momentos de interação e de troca. É OUVIR as crianças com atenção, OBSERVAR seus interesses, RESPEITAR seus ritmos e criar EXPERIÊNCIAS que façam SENTIDO para elas. Os registros, nesse processo, deixam de ser burocráticos e se transformam em histórias vivas, que contam o percurso de cada pequeno grupo, suas aventuras, conquistas e desafios, convidando todos – professores, famílias e crianças – a revisitar e aprender com esses momentos.

A Educação Infantil, como nos mostram a BNCC e as DCNEI, é um universo de possibilidades onde cada gesto importa, cada interação deixa marcas e cada vivência é cheia de potência. Incorporar esses princípios no planejamento e nos registros é afirmar que a infância é valiosa agora, no presente, e não apenas um preparo para o futuro. É reconhecer o direito de cada criança de ser acolhida, respeitada e valorizada por quem ela é, independentemente de suas potencialidades e particularidades.



Portanto, a educação precisa ser inclusiva para todas as crianças. Como esclarecido no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que define a Educação Especial como uma modalidade transversal, conforme o artigo 28. Esse artigo reforça que a educação especial não é uma modalidade separada, mas uma modalidade transversal, que deve ser garantido em todos os níveis de ensino e de forma integrada. Isso significa que ela deve ser integrada ao sistema educacional, garantindo atendimento especializado às pessoas com deficiência, dentro do ensino regular. A ideia é que a Educação Especial esteja disponível para apoiar a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, respeitando suas necessidades e proporcionando os recursos e ajustes necessários para sua plena participação.

Este compromisso de inclusão assegura que cada bebê suzanense, cada criança suzanense, independentemente de suas necessidades, tenha a oportunidade de aprender de maneira equitativa e digna, com todos os direitos respeitados no espaço escolar.



Planejamento na Educação Infantil: Um Cuidado Intencional com a Primeira Infância

Planejar na Educação Infantil é mais do que uma tarefa prática; é uma forma de tocar o presente das crianças com sensibilidade e intencionalidade. É olhar para cada uma delas e perceber suas histórias, seus jeitos únicos de existir, suas perguntas curiosas e o brilho de descobertas nos olhos. É um cuidado que vai além da rotina, abraçando o momento em que o cotidiano se torna aprendizado e vínculo.

Planejar é, acima de tudo, ouvir. Ouvir o que as crianças dizem, o que expressam com gestos, olhares ou silêncios. É entender suas necessidades, identificar seus interesses e traduzir isso em experiências que respeitam quem elas são. Quando o educador ouve com atenção e pratica a educação do afeto, cria oportunidades para que as crianças não tenham medo de explorar, descobrir e vivenciar o aprendizado com alegria, autonomia e de uma maneira mais divertida.

Mas o planejamento não é rígido; é vivo, flexível. Ele se molda ao que acontece no dia a dia, às respostas inesperadas das crianças, às surpresas que transformam o trivial em algo extraordinário. É ter clareza do que se deseja alcançar, sabendo abrir espaço para a imaginação, a criatividade e as experiências que às vezes nem foram planejadas, mas que são tão ricas quanto aquelas previstas.

O espaço também faz parte desse cuidado. Na Educação Infantil, o ambiente não é apenas um pano de fundo; ele é um parceiro do educador. Um cantinho acolhedor, um material disposto de forma curiosa, um convite para brincar – tudo isso ensina. Quando planejamos, pensamos em como o espaço pode inspirar, provocar e ser parte ativa das histórias que as crianças criam enquanto aprendem.

Planejar também é um ato coletivo. É quando educadores se encontram para alinhar ideias, compartilhar desafios e construir juntos. É no diálogo com os colegas que surgem novas perspectivas e no envolvimento com as famílias que percebemos a importância do trabalho em rede para que as crianças se sintam seguras e acolhidas.

No fundo, PLANEJAR é sobre ESCOLHA e CUIDADO. É entender que cada detalhe importa porque cada momento é uma chance de garantir à criança uma infância rica, cheia de brincadeiras significativas, experiências afetivas e aprendizados que ficarão para sempre. Planejar é confiar no poder transformador de cada encontro e cultivar, com amor e responsabilidade, o presente das infâncias que chegam até nós.





O seguinte trecho, retirado do Currículo da Cidade de Suzano p. 42, nos convida a refletir sobre a importância do planejamento na Educação Infantil:

O planejamento quinzenal e o parecer descritivo são documentos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano, com vivências e roteiro de observação elaborado e dialogado com os atores que contribuirão para a execução do plano de ação do professor, com espaços organizados, materiais selecionados, câmeras, gravadores e caderno de anotação para registros dos acontecimentos. As documentações visuais e escritas devem ser construídas ao longo da investigação, levando a cabo as perguntas que estão no planejamento quinzenal, impulsionando para o novo, para outras perguntas, para outros planejamentos, como CONTINUIDADE das pesquisas das crianças, para “alimentar/provocar” novas pesquisas e curiosidades. Quando atendemos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituição de Educação Infantil, devemos sempre olhar para elas, considerando que o educar e o cuidar são ações indissociáveis. Ao assistirmos um bebê nos cuidados com o corpo, estamos educando, ajudando-o a reconhecer seu corpo, que fala, que sente, que chora e que comunica mesmo quando há a ausência da palavra. Por isso, é de fundamental importância um planejamento que atenda as especificidades dessa faixa etária, um olhar para a escuta deste corpo.

O planejamento do professor nasce das oportunidades que serão ofertadas para os bebês e para as crianças, assim inicia-se o ato de planejar, com a ideia de etapas do planejamento. Camadas e Ciclos dos: Por que? Como? O que? Para quem? Servirá ao planejamento, ao que ele irá evidenciar, que direitos iremos garantir, quais campos de experiências irão se entrelaçar e quais objetivos de aprendizagens irão impulsionar as próximas ações. Por que? Mudar e fundamentar a prática; testemunhar a potência dos sujeitos; valorizar as ações e convidar as famílias para participar. Como? Observar; escutar; registrar; documentar; fazer memória; sistematização e fotos/falas etc. O que? Processo; percursos de construção de conhecimento; vivências de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no individual e no coletivo; teorias provisórias; correlacionar os saberes. Para quem? Para si e para outros educadores; família (aliados); retornos das crianças (devolutivas).

Potência da Escola das Infâncias



Planejamento nas Primeiras Semanas de Aula: Foco nos Vínculos Afetivos

Nas primeiras semanas de fevereiro, ao planejar as vivências para os agrupamentos, é essencial priorizar o conhecimento sobre os bebês e as crianças da turma. Nesse sentido, a proposta para as primeiras semanas é criar vivências que favoreçam a construção de vínculos afetivos.

As vivências planejadas, aliadas aos registros realizados, servirão como base para orientar os próximos passos do planejamento. A partir dessas observações, será possível aprofundar as experiências e propor contextos mais significativos, que atendam às necessidades e interesses de cada bebê e criança.

Para fomentar o conhecimento mútuo entre educadores, bebês e famílias, algumas perguntas podem ser investigadas:

- Como nasceu cada criança?
- Quem escolheu o seu nome?
- Do que gostam de brincar?
- Quais histórias já conhecem?
- Quais músicas gostam de ouvir e cantar?
- Existe algum ritual estabelecido para o momento do sono?
- Há algum hábito ou objeto específico associado ao momento do descanso?

Essas questões são valiosas porque ajudam a construir um olhar mais sensível e atento sobre cada criança. Quanto melhores e mais curiosas forem as perguntas, mais completas e ricas serão as respostas, promovendo experiências de aprendizagem ainda mais significativas e conectadas com o universo de cada criança.



Plano Anual

O planejamento anual deve ser a bússola que orienta as ações ao longo do ano, guiando os passos do educador e acolhendo as crianças em seu processo de aprendizado. Na Educação Infantil, ele vai além de uma mera organização de vivências; deve colocar a criança no centro do processo, respeitando seus saberes, necessidades, desejos, curiosidades e interesses.

Nesse contexto, o planejamento deve ser permeado por uma escuta atenta e sensível, que valorize o que a criança traz consigo, reconhecendo sua singularidade. O olhar do educador precisa ser cuidadoso e atento, capaz de perceber não apenas o que é visível, mas também o que se esconde nos gestos, nas expressões e nas interações do grupo.

O papel do professor é promover o encontro entre a criança e sua intencionalidade, alinhando os eixos fundamentais da educação infantil – as interações e a brincadeira. Estes são os pilares que sustentam o desenvolvimento infantil, pois é na troca de olhares, nas experiências compartilhadas e no brincar livre que a criança se constrói e se conhece, tornando-se protagonista de sua própria jornada de aprendizagem.

ROTEIRO ANUAL DA ESCOLA

Projeto Político Pedagógico

PLANO ANUAL

Projetos Avaliados
sala/instituição



Plano de Formação
HTPC's



Planejamento Quinzenal
Parecer Descritivo



Plano Anual - Roteiro Instrutivo

O plano anual deve ser uma ferramenta clara e objetiva, como uma lista de mercado, que possibilite a visualização rápida das intenções e objetivos ao longo do ano. Ele deve refletir a intencionalidade pedagógica, sempre apoiado nos princípios fundamentais da educação infantil: éticos, estéticos e políticos.

Éticos: Alinhados aos direitos de conviver e conhecer-se, promovendo o respeito, a colaboração e o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Estéticos: Alinhados aos direitos de brincar e explorar, incentivando a criatividade, a imaginação e o prazer no processo de descoberta do mundo.

Políticos: Alinhados aos direitos de expressar e participar, fortalecendo a capacidade da criança de se comunicar, expressar suas ideias e atuar como sujeito no contexto social e coletivo.

Esse roteiro deve ser adaptado à realidade da turma e da escola, mas sempre mantendo o foco na criança, nas suas especificidades, tornando-a protagonista do seu aprendizado, preservando assim seus direitos.

Plano Anual - Educação Infantil				
Unidade Escolar:				
Modalidade:		Turma:		
Bimestre:				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	VIVÊNCIAS	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS




Projeto Didático

O projeto didático é um instrumento que apoia o projeto de sala, nasce de uma necessidade inerente àquela turma, agregando as curiosidades e o contexto da sala de referência, diferentemente do projeto institucional, que surge da necessidade do território e atende toda a instituição.

O projeto didático só nasce a partir de uma problemática, com uma hipótese investigativa, tendo começo, meio, fim e produto final, além de um tempo determinado para começar e terminar.

No entanto, ele não é uma necessidade imposta por alguém que não está vivenciando aquela sala, mas sim por quem sente a necessidade de que ele exista.

	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Núcleo Pedagógico de Educação Infantil</p>
<p><u>Projetos - Educação Infantil</u></p>	
Projeto Didático	
Título do Projeto:	
Justificativa:	
Campos de experiência:	
Tempo Previsto:	
Ano:	
Professores:	





Planejamento quinzenal

Organizadores da ação pedagógica: tempo, espaço, materiais, organização de grupos e a relação entre adulto e criança.

- Como organizar o tempo para que a criança possa conviver?
- Como organizar o tempo para que a criança possa conhecer a si mesma?
- Como organizar o tempo para que a criança possa expressar-se?
- Como organizar o tempo para que a criança possa brincar?
- Como organizar o tempo para que a criança possa participar?
- Como organizar o tempo para que a criança possa explorar?

Essas questões também se aplicam aos espaços e aos materiais, orientando-nos na reflexão sobre como planejar o contexto, a hipótese investigativa e, acima de tudo, colocar a criança no centro do processo pedagógico.

Planejamento Quinzenal: A Importância de Boas Perguntas como Motor da Aprendizagem

O planejamento não é apenas sobre o que vamos fazer, mas sobre o que podemos e devemos propor às crianças. Para isso, é preciso olhar atentamente para elas, tentando entender suas necessidades e os interesses que elas trazem para o dia a dia. Só assim conseguimos criar oportunidades para que elas pesquisem, experimentem e cresçam, respeitando suas formas únicas de aprender.

Boas perguntas são como faróis que guiam nossa observação. Em vez de nos perguntarmos apenas "O que devo propor?", devemos refletir sobre COMO as crianças interagem com o que está ao seu redor e QUAIS SENTIDOS elas atribuem aos materiais, aos espaços, e até mesmo às rotinas. Essas perguntas nos ajudam a ver além do óbvio e a entender o que realmente importa para elas.

O planejamento deve ser uma hipótese, uma possibilidade de investigação. Ele não é uma receita pronta, mas um caminho aberto para novas descobertas. Portanto, a forma como planejamos deve ser flexível, acolhendo os interesses das crianças e o olhar atento dos educadores.

Vivências e experiências

Para Refletir

Dia desse sai muito angustiada de uma aula da Madalena FREIRE! E coloquei para a minha aflição: Madalena, entro com 1.000 perguntas e saio com 2.000! Quando vamos resolver tudo isso? Madalena prontamente respondeu: Nunca! Enquanto você estiver aprendendo com suas dúvidas elas não pararão de crescer. Enquanto eu estiver lhe ensinando, você terá mais perguntas para me fazer. É isso que um professor deve querer. Isso só dói se traz angústia, mas é o movimento natural da aprendizagem".
Professora Célia Nunes

	PREFEITURA MUNICIPAL DE SUZANO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Núcleo Pedagógico da Educação Infantil
PLANEJAMENTO QUINZENAL	
Princípios: Éticos, Políticos e Estéticos	
Eixos norteadores: INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA	
Data: ___/___/___ Turma : _____	
Professor (a) _____	
Bebes () Crianças Bem pequenas () Crianças Pequenas ()	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM Se faz necessário garantir todos os direitos de aprendizagem nos contextos investigativos. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	
<ul style="list-style-type: none">• O eu, o outro e o nós ()• Corpo, gesto e movimento ()• Traços, sons, cores e formas ()• Escuta, fala, pensamento e imaginação ()• Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações ()	





VIVÊNCIA

O QUE DEVO PROPOR?

É fundamental pensar em propostas que apoiem as experiências das crianças, com base nos interesses delas ou em um tema disparador estabelecido no Projeto Político Pedagógico e no Plano Anual do professor. Deve-se observar como as linhas de conexão se desenrolam, projetando possibilidades e mapeando caminhos. O mapa será revisitado, modificado e ampliado de acordo com o que foi observado na escuta das crianças, levando em consideração os interesses do grupo e anotando as possibilidades de propostas a serem desenvolvidas.

A Pedagogia Italiana nos ensina que: "Por trás do ato de escuta existe, normalmente, uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção" (Rinaldi, 2012, p. 124). Isso nos ajuda a refletir sobre as experiências que acontecem todos os dias no cotidiano da instituição. O filósofo John Dewey (1958, p. 118) também nos coloca a seguinte reflexão: "A experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo das matérias de estudo, construídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência."

ESPAÇO

Quando falamos de espaço, estamos nos referindo ao ambiente, não apenas ao local. Ao apontarmos para o espaço, devemos sempre olhar para um espaço que educa.

O espaço é um outro educador, como afirmam os italianos (Gandini, 1999).

Como esse espaço pode ser afetivo, no sentido de afetar? Qual é o lugar afetivo da infância?

Como pensar o espaço em prol daquilo que pode ser experienciado?

O espaço tem o poder de revelar tanto o que está sendo proposto quanto as experiências vividas no ambiente, assim como as concepções que nele circulam.

Espaços e materiais devem ser "arrumados com estética", de forma que provoquem e convidem as crianças a se envolverem na proposta.

O QUE DEVO OBSERVAR?

Neste ponto, muito mais do que as respostas, é preciso pensar nas boas perguntas. Deve-se observar tudo o que interessa às crianças, o que elas pensam, o que já pensaram e como irão receber as propostas.

O professor, ao refletir sobre sua observação, precisará perceber as questões que saltam aos seus olhos e chegam aos seus ouvidos, a partir das manifestações das crianças. Isso levará a responder às inquietudes no final de cada vivência.

A cada boa pergunta, haverá sempre uma criança que fala, escuta, participa, canta, desenha e coloca para fora aquele saber que foi proposto.

É importante pensar em uma escrita viva, que se sobreponha ao burocrático, uma escrita que revela e dá vez e voz para as crianças, que devem ser o centro do planejamento.

Lembrando que o professor deve sempre se perguntar:

- O que se observa?
- Quando se observa?
- Onde se observa?
- Para que se observa?



REGISTRO/VIVÊNCIA

Existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante para quem trabalha com crianças torná-la visível (Vea Vecchi, 2000, p. 46).

Ao observar o vivido pelas crianças e documentar, o professor se traduz nesse fazer. Por isso, o registro não é algo neutro e isolado; ele revela um olhar, uma escuta.

Ao registrar, deve-se ater ao processo e não ao produto final. Mais do que ter algo concluído, é importante pensar sobre como as crianças se interessam pelo assunto, se ampliaram seu repertório, se saciaram suas curiosidades, se estão envolvidas pelo tema e, para além do que descobriram, se trouxeram para aquele coletivo tantas outras curiosidades.

Quando sussurros viram lembranças



Em um desses momentos do cotidiano, Elisa deitou-se à mesa para assistir, enquanto as outras crianças estavam nos colchões. Observando-a, Pedro se aproximou e deitou ao seu lado. Enquanto assistiam, começaram a conversar sobre algo que não era possível ouvir, mas o clima amistoso era evidente: ambos sorriam.

Elisa sussurrou algo no ouvido de Pedro, o que o fez pensar e logo soltar uma risada. Embora o conteúdo da conversa permaneça um mistério, o momento deixa claro que essa amizade será guardada no coração deles como uma daquelas boas memórias da infância.

Crianças: Pedro e Elisa
Texto e fotos: Tatiane A Almeida
Escola Municipal Jardim Colorado
2023 – G3A

Potência da Escola das Infâncias



Acolhimento: A Base para uma Educação Infantil sensível e respeitosa

O ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço de aprendizado contínuo para todos: crianças, educadores e famílias. No entanto, para que esse processo seja verdadeiramente eficaz, é essencial que, além do conteúdo pedagógico, se fortaleça o acolhimento, o cuidado e o respeito às particularidades de cada indivíduo. Quando todos os profissionais trabalham juntos, com sensibilidade e comprometimento, é possível criar estratégias que vão além das necessidades do currículo, envolvendo a totalidade de cada criança, respeitando suas experiências e potencialidades. É essencial criar um ambiente de diálogo aberto entre todos os profissionais da educação, onde cada contribuição é valorizada, especialmente a do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses momentos de troca enriquecem o trabalho de todos, possibilitando a criação de estratégias e a utilização de recursos diferenciados que atendam às necessidades de todas as crianças, reconhecendo a diversidade que está presente em cada canto da comunidade escolar.

Esse olhar deve ser especialmente cuidadoso e acolhedor para todas as crianças. Cada criança é única, com suas formas de perceber e viver o mundo. Não importa suas peculiaridades – o que importa é que cada uma seja vista e ouvida, sempre respeitando seu tempo, sua trajetória. Dessa forma, ao oferecermos um acolhimento genuíno, criamos uma escola onde todos, sem exceção, se sentem pertencentes, amparados e parte de um processo contínuo de aprendizagem, crescimento e respeito mútuo.

É fundamental que olhemos para cada criança em sua totalidade, sem rótulos, sem compartimentos, enfatizando suas conquistas com entusiasmo, com a compreensão de que cada caminho pode ser diferente, tendo como objetivo final garantir uma aprendizagem efetiva.

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças. (STACCIOLI, 2013, P. 28)



Construindo conexões seguras na ESCOLA DAS INFÂNCIAS



Os primeiros dias na creche e na pré-escola são momentos que marcam profundamente a vida das crianças, como uma passagem cheia de novos sentidos. Quando elas se afastam do aconchego da casa e entram nesse novo ambiente, sentem uma mistura de emoções fortes: a saudade de casa, o medo da separação e, claro, a ansiedade diante de algo completamente novo. Esses sentimentos são naturais, mas o que torna tudo diferente e especial é o acolhimento. Quando o receber das crianças é feito de forma atenta e carinhosa, esse momento de transição pode ser transformado em algo mais suave, criando uma base de confiança que facilita a adaptação.

Podemos imaginar um grupo de crianças ao redor de uma mesa, algumas sentadinhas e outras ainda em pé, observando com curiosidade tudo ao seu redor. Estão brincando com tinta e pincéis, marcando suas primeiras explorações na arte e na criatividade. O ambiente ao redor delas, preparado com muito carinho pela escola, é mais do que um espaço de aprendizado; é um lugar que convida a experimentar, a criar e a aprender brincando. Nesse contexto cheio de estímulos e segurança, as crianças têm o espaço necessário para florescer, para explorar, e a confiança de que tudo será dado no seu tempo, de forma respeitosa e acolhedora, respeitando as suas particularidades.

Como destaca Cisele Ortiz (2000) “Para a criança entrar na creche, pré-escola e mesmo na escola significa um processo ativo de construção de novos conhecimentos e de vínculos. Quando a criança chega na instituição ela já tem expectativas sobre o comportamento dos adultos, das outras crianças e até mesmo da forma de se relacionar com os objetos e brinquedos, pois ela já construiu referências a partir de suas vivências e experiências, mesmo que seja uma criança bem pequena, um bebê. Ela precisa de um tempo para que conscientemente fique claro para ela as diferenças entre sua casa e a escola, assim como para que ela transfira seus sentimentos básicos de confiança e segurança para alguém. Este tempo é bastante individualizado, algumas crianças passam por este momento de forma mais rápida, outras mais lenta, não podemos estabelecer isto a priori.”



A literatura de teóricos como Vygotsky e Winnicott nos ensina que, para que o processo de aprendizagem seja efetivo, ele precisa acontecer em um contexto de confiança e segurança. Em suas obras, ambos afirmam que o ambiente de afeto e acolhimento é fundamental para que a criança se sinta livre para explorar e aprender. Para Vygotsky, o apoio emocional do educador é o que permite a criança alcançar o potencial máximo de seu desenvolvimento.

ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO

- Diversas ações podem ser implementadas para garantir que esse acolhimento aconteça de forma plena:
- Reuniões com as famílias: São momentos de estreitar laços e apresentar a proposta pedagógica da escola, facilitando a construção de uma parceria sólida entre educadores e familiares. Essa comunicação contínua também ajuda a diminuir a ansiedade da família, essencial para o bem-estar da criança.
- Apresentação dos espaços: Levar as crianças para explorar as instalações da escola ajuda a familiarizá-las com o novo ambiente, criando um primeiro contato positivo com o espaço educativo. Um ambiente acolhedor é um dos pilares para uma adaptação tranquila.
- Escuta ativa: O processo de escuta das expectativas, medos e desejos das famílias é crucial para entender as necessidades individuais de cada criança, em especial da criança com deficiência, criando uma atmosfera de acolhimento genuíno. A comunicação aberta fortalece o vínculo entre todos os envolvidos.
- Coleta de Informações: Entrevistas, conversas informais e outros momentos de interação com as famílias fornecem informações valiosas para que os educadores compreendam as particularidades de cada criança. Isso permite uma abordagem respeitosa, que reconhece a criança em sua totalidade, com suas vivências, anseios e necessidades emocionais.

Cada família tem um modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar ou higienizar as crianças. E estas ações podem ser realizadas de diversas formas, afinal as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar suas crianças pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 04)

Bebês e o espaço

Quando pensamos no cuidado e no desenvolvimento dos bebês, o ambiente em que estão inseridos desempenha um papel vital. A forma como os espaços são organizados pode fazer toda a diferença em suas primeiras descobertas e interações com o mundo. Rossetti-Ferreira et al (2007) destacam que os berçários devem ser pensados com atenção, criando um lugar que estimule o movimento, a curiosidade e o desenvolvimento de capacidades essenciais desde os primeiros momentos. "O ambiente precisa dar à criança a oportunidade de se movimentar, interagir com os outros bebês e com os objetos ao seu redor. Ele deve oferecer situações desafiadoras, que ajudem a criança a crescer e a explorar as suas próprias habilidades", afirmam os autores (2007, p. 147). Assim, o berçário vai além de um simples espaço, tornando-se um lugar de aprendizagem constante, onde cada gesto e olhar revela novas descobertas, um lugar onde o bebê se sente seguro para se expandir, brincar e aprender. Esse olhar sensível sobre o espaço educativo é uma forma de valorização da infância, respeitando o ritmo e as necessidades dos pequenos desde o início da sua trajetória.

O espaço destinado aos bebês vai além de sua estrutura física; ele deve ser um ambiente acolhedor, seguro e repleto de afetividade. Deve ser um lugar que favoreça tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, oferecendo conforto e estímulo a cada descoberta. Como os bebês exploram o mundo principalmente através do chão, é essencial que o espaço possibilite que eles percebam as texturas variadas, as diferenças de temperatura, de luz e sombra, as cores e outros detalhes que despertam sua curiosidade. Cada detalhe deve ser pensado para envolver os sentidos e oferecer aos bebês uma experiência rica, delicada e estimulante, respeitando seu ritmo e promovendo seu bem-estar.

Os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis, das cores, dos odores, dos desafios que sendo assim, esse meio proporcionará as crianças. (HORN, 2004, p 16)



Ao chegar à creche, os bebês se veem diante de um ambiente novo, repleto de estímulos e possibilidades, mas ainda desconhecido. Esse primeiro contato pode gerar inseguranças, tornando o acolhimento um processo delicado, que exige cuidado, paciência e muita sensibilidade. É fundamental que, aos poucos, eles reconheçam esse espaço coletivo como uma extensão de si mesmos, um lugar onde podem se sentir protegidos e pertencentes. Para isso, é importante trazer um toque de familiaridade ao ambiente, utilizando seus pertences de maneira personalizada, de forma que o cheirinho do cobertor ou a textura do paninho preferido sejam reconfortantes em meio ao novo.

Pequenos gestos, como incluir objetos e fotos de casa, podem fazer toda a diferença, ajudando os bebês a criarem CONEXÕES afetivas com o espaço e as pessoas ao redor. Esse vínculo inicial, tão frágil e precioso, é alicerçado por um olhar cuidadoso e uma escuta ativa, atentos aos mínimos sinais e expressões dos pequenos. Mais do que entender o que dizem, é compreender o que sentem, acolhendo cada choro, cada sorriso e cada gesto como uma forma de comunicação única.

Para o bebê, sentir-se seguro em um novo ambiente exige vínculos, e os objetos de apego podem ser uma ponte nesse processo. Por isso, é essencial que cada grupo tenha um educador referência, garantindo acolhimento e previsibilidade.

Os momentos de atenção pessoal, como a alimentação e a troca de fralda, são oportunidades de conexão. O toque precisa ser respeitoso e anunciado, permitindo que o bebê se sinta parte do que acontece com seu corpo. O choro do bebê é uma forma de linguagem e deve ser compreendido além do sofrimento. A alimentação deve ser um diálogo, e não um ato mecânico, valorizando a interação e o respeito ao ritmo de cada um.

Cada bebê tem sua história, suas referências e formas de se expressar. Embora a escola não possa reproduzir as regras da casa, deve considerar essas singularidades ao organizar a rotina. Afinal, os bebês pesquisam o mundo, e o educador pesquisa os bebês.

É essencial estimular que os bebês façam as coisas sozinhos, mas sempre garantindo nossa presença para oferecer segurança. Como ensina Maria Montessori, não devemos ensinar o que a criança já se sente capaz de fazer sozinha. Nosso papel é observar, confiar e criar um ambiente que favoreça sua autonomia e desenvolvimento.



Potência da Escola das Infâncias



PREFEITURA DE SUZANO



Olhares Atentos: O Que Observar no Momento de Acolhimento

Durante o período de acolhimento na escola da infância, é essencial manter um olhar atento, respeitoso e afetuoso. Esse momento vai muito além de uma simples adaptação; é a construção dos primeiros laços de confiança entre a criança, a família e a escola. Observar com sensibilidade torna-se fundamental para garantir uma transição acolhedora e significativa.

Além disso, é **INDISPENSÁVEL** que essas observações sejam registradas no parecer descritivo/relatos do cotidiano do primeiro bimestre. Esses registros devem incluir as intervenções realizadas pelo professor diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças, bem como os avanços percebidos ao longo desse período.

Para a construção desses relatórios, a **PAUTA DE OBSERVAÇÃO** é essencial, pois orienta o olhar do professor para aquilo que é importante e necessário registrar. Nesse sentido, a elaboração de boas perguntas – perguntas direcionadoras – desempenha um papel fundamental, auxiliando o professor a organizar suas percepções e reflexões de maneira mais focada e significativa. Essas questões atuam como guias, permitindo ao professor não apenas observar, mas também interpretar e valorizar os detalhes do cotidiano escolar.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO - ACOLHIMENTO

- Como a criança se sente ao chegar à escola? Quais sinais ela dá de conforto ou insegurança (expressões faciais, corpo tenso ou relaxado, escolha de proximidade)?
- Como ela reage às mudanças no ambiente? Está mais tranquila ou apresenta sinais de angústia? Tem algum desconforto sensorial (tátil/auditivo/visual/cinestésico)?
- Há sinais de adaptação ao longo dos dias? Alguma mudança no comportamento, como maior confiança ou um aumento na curiosidade pelas vivências?





- A criança busca os educadores para se sentir acolhida? Como ela responde aos gestos de carinho e acolhimento?
- Como a criança interage com seus colegas? Ela observa as brincadeiras, tenta se aproximar ou prefere se distanciar?
- Quais sinais de interesse em compartilhar ou se comunicar com os colegas podem ser percebidos nas primeiras interações? De que forma ela se comunica (verbal ou não-verbal)?
- Ela expressa necessidade de apoio ou conforto dos colegas ou das demais pessoas da escola em algum momento?
- Como a criança lida com a rotina e as mudanças de atividade (transições suaves ou difíceis)? Há algum momento do dia que pareça ser mais difícil para ela?
- Quais momentos da rotina (hora do lanche, descanso, atividades de grupo) despertam mais interesse ou resistência da criança?
- Como a criança expressa o que sente? Ela utiliza palavras, gestos ou outros sinais para comunicar suas necessidades e emoções?
- Existe algo que a acalma ou a conforta – um objeto, uma música ou uma presença especial que ela busca durante o dia?
- Como ela explora os espaços e os materiais disponíveis – com curiosidade, cautela, ou busca por ajuda?
- Quais foram os momentos mais desafiadores em que foi necessário intervir com cuidado e paciência? Como essas intervenções ajudaram a criança a se sentir mais segura?
- De que forma as observações desse período de acolhimento podem guiar os próximos passos no trabalho de apoio e desenvolvimento dessa criança?

É importante esclarecer que essas perguntas devem servir como um guia para orientar a observação, e não como um roteiro de respostas prontas. Outro detalhe essencial é enfatizar que essa escrita deve abarcar todo o primeiro bimestre, e não apenas algumas semanas, pois o acolhimento é um processo contínuo e profundo, que vai muito além de um período inicial. Reforçamos que, mais do que registrar os comportamentos e reações das crianças, o parecer descritivo/relato do cotidiano deve evidenciar as intervenções realizadas pelo professor. Essas intervenções precisam refletir as estratégias utilizadas para superar dificuldades e impulsionar os avanços das crianças, trazendo clareza sobre os próximos passos a serem trilhados nesse percurso de desenvolvimento e aprendizado.

Conclusão

O acolhimento nas primeiras semanas de aula não é apenas um processo pedagógico, mas emocional. Ele demanda sensibilidade, dedicação e um olhar atento à individualidade de cada criança. Ao proporcionar um ambiente acolhedor e seguro, com estratégias que envolvam todas as crianças, suas famílias e a escola, é garantida uma adaptação mais tranquila e eficaz. Dessa forma, fortalece-se a parceria entre o ambiente escolar e a casa, criando uma base sólida para o aprendizado e o desenvolvimento pleno. Em um contexto de afeto, a criança se sente segura para explorar o mundo e suas potencialidades, florescendo em cada descoberta.



AVALIAÇÃO E ESCRITA DE PARECERES DESCRITIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



O aprendizado é algo contínuo, vital e inerente a todos nós. Segundo Jussara Hoffmann (2008, p.77), "qualquer pessoa, criança, jovem ou adulto, aprende muito a cada minuto de sua vida. Aprender é como respirar. Cada suspiro ou nova vivência representa novas aprendizagens: sentimos, percebemos e pensamos sobre nós mesmos e sobre as coisas da vida de outra forma. É previsível e humano que novos saberes venham a ser adquiridos por qualquer um de nós enquanto vivermos, independentemente da idade, etnia, classe social, ou grau de deficiência física ou mental." O pensamento de Jussara Hoffmann nos lembra que aprender é uma condição natural da existência humana, um processo que acontece em cada instante, muitas vezes de forma sutil e inesperada. A metáfora do aprendizado como respirar nos convida a valorizar tanto os pequenos momentos do cotidiano quanto as grandes vivências que transformam nossa visão de mundo. É um lembrete poderoso de que a educação deve ser acessível e inclusiva, respeitando as singularidades de cada indivíduo e acreditando no potencial infinito de aprender em qualquer etapa da vida.

A avaliação na Educação Infantil é, antes de tudo, um olhar cuidadoso e sensível sobre o processo de desenvolvimento das crianças. Diferente da ideia tradicional de medir ou classificar, ela deve ser compreendida como uma forma de conhecer profundamente cada criança, suas conquistas, seus desafios e os caminhos que trilha no aprendizado. Esse acompanhamento contínuo permite que as práticas pedagógicas sejam ajustadas de maneira a acolher as necessidades individuais, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso.

Mais do que um registro formal, avaliar na Educação Infantil é escutar as vozes das crianças em suas brincadeiras, interações e explorações, reconhecendo que elas aprendem de maneiras diversas. É um exercício de humanidade, em que o educador se torna um mediador do aprendizado, celebrando cada progresso e fortalecendo a confiança da criança em si mesma. Assim, a avaliação se torna parte fundamental de uma educação que não separa, mas integra, construindo pontes entre a escola, a família e a criança.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 29), "as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo" a valorização do processo educativo como um direito da criança e o respeito às suas singularidades e ritmos de aprendizagem.



REGISTRO:

O registro é mais do que uma simples anotação. Ele é um momento de reflexão, em que podemos analisar tudo o que aconteceu, desde o primeiro levantamento da hipótese até sua execução. Avaliamos o que superou as expectativas, o que ficou faltando, o que deu certo e o que não aconteceu como imaginamos. E é justamente através da avaliação que damos forma ao novo planejamento, entendendo, muitas vezes a partir dos erros, quais caminhos precisamos ajustar.

Estes momentos de observações e registros tão importantes para o educador da classe comum proporcionam trocas significativas com o professor do Atendimento Educacional Especializado, podendo eliminar as barreiras que dificultam o acesso da criança ao ensino e à aprendizagem.

O registro também é uma forma de materializar nossa memória. Essas lembranças, registradas de forma cuidadosa, são fundamentais, pois nos permitem revisar e aprender com nosso processo educativo. Elas se tornam um guia para aprimorar constantemente a nossa prática. Ao compartilhar essas reflexões, elas deixam de ser algo exclusivamente meu, se transformam e ganham vida no mundo e no olhar do outro.

Comprometer-se com o resgate dessa memória é, portanto, um exercício de constante reflexão sobre nossa prática. É tecer, de forma contínua, um diálogo entre o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Nesse processo, a avaliação, o planejamento e a observação deixam de ser ferramentas separadas, tornando-se parte de um ciclo permanente de aprendizado e transformação, que alimenta nossa disciplina intelectual e nos ajuda a crescer constantemente enquanto educadores.

Colar de Missangas...

A missanga, todos a veem
Ninguém nota o fio que,
Em colar vistoso,
Vai compondo as Missangas.

Mia Couto- O Fio de Missangas

Potência da Escola das Infâncias



PARECER DESCRITIVO: RELATO DO COTIDIANO

Na escrita de um parecer descritivo na Educação Infantil, a sensibilidade e o cuidado devem guiar o olhar do educador. Observar a criança em seu cotidiano não é apenas registrar o que se passa em torno dela, mas olhar com propósito, com uma pauta de escuta e percepção. A ideia de que “quem olha tudo, não enxerga nada” nos convida a direcionar a atenção de forma intencional, sabendo o que realmente se quer ver, compreender e documentar. Em um ambiente tão dinâmico como o da educação infantil, onde a vida acontece em cada gesto, em cada som, é fácil perder o foco ou se deixar levar pelas aparências. Por isso, uma boa pauta de observação não é uma simples lista de “do que ver”, mas um compromisso com as singularidades de cada criança e os processos de aprendizagem que acontecem de forma única e muitas vezes invisíveis aos olhos apressados.

Essa pauta deve ser mais do que um protocolo; ela é um convite à conexão. Ao saber o que se quer OBSERVAR, o educador é capaz de perceber aquilo que é mais importante para o desenvolvimento da criança. Ao invés de olhar para um conjunto de ações sem sentido, ele passa a enxergar os pequenos detalhes que fazem a diferença: o sorriso tímido ao se aproximar do colega, o movimento lento enquanto explora um material novo, a expressão de curiosidade quando descobre algo ainda desconhecido ou uma desorganização sensorial, podendo ser auditiva, tátil, visual ou cinestésica. O olhar atento e direcionado permite que esses momentos, tão preciosos e muitas vezes discretos, se tornem visíveis, gerando registros que são verdadeiros reflexos da jornada de cada criança.

O parecer descritivo, então, torna-se uma ferramenta potente para compreender o processo de aprendizagem em sua totalidade, não como uma somatória de eventos, mas como uma história que se desvela de maneira sensível, com espaço para o não dito, o imperceptível e o único. Na educação infantil, onde o processo é tão dinâmico e fluido, ser capaz de enxergar o que realmente importa em meio a tantos estímulos é essencial para criar um ambiente acolhedor e significativo para a criança. E é através desse olhar dirigido e cuidadoso que conseguimos dar voz ao que a criança vivencia, expressando de forma honesta e profunda aquilo que se passou em seu mundo através das narrativas e/ou mini-histórias. Ao olhar com atenção e intencionalidade, conseguimos, então, não apenas registrar, mas realmente compreender e cuidar da infância em sua totalidade.



É importante destacar que o parecer descritivo é um documento instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano. Destacamos que em 2025 deverá ser elaborado em TRÊS etapas: o primeiro referente ao acolhimento (primeiro bimestre), o segundo ao final do primeiro semestre e o terceiro ao final do segundo semestre. Esse documento tem como objetivo refletir, de maneira cuidadosa e detalhada, a evolução da criança e suas conquistas ao longo do tempo. Além disso, o parecer descritivo deve destacar a individualidade de cada criança, sendo um registro personalizado que permite enxergá-la em sua singularidade, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e as particularidades do seu processo de aprendizagem.



A importância da pauta no olhar na elaboração dos registros pedagógicos

Os registros pedagógicos são como pequenos tesouros que guardam as experiências e os aprendizados que vivemos ao lado das crianças. Mas, para que eles realmente traduzam a riqueza do cotidiano, é preciso ter um olhar atento e cheio de significado. Esse olhar é a ponte que transforma momentos comuns em narrativas que revelam a essência de cada criança e de cada vivência.

Observar com intenção é mais do que simplesmente enxergar; é estar presente de verdade. É perceber as expressões curiosas, os gestos que falam mais do que as palavras, as descobertas que encantam e até os silêncios que, muitas vezes, dizem tanto. Quando nos propomos a olhar com profundidade, captamos a singularidade de cada momento e damos valor ao que realmente importa: o processo vivido por cada criança.

Na educação infantil, onde o brincar e o descobrir são tão fundamentais, esse olhar se torna ainda mais necessário. É através dele que podemos transformar as interações e explorações das crianças em registros que refletem quem elas são, como aprendem e como se relacionam com o mundo ao seu redor. Esses registros deixam de ser apenas textos ou fotos; tornam-se um espaço onde a infância é valorizada, respeitada e celebrada.

Registrar também é um ato de escuta. Um bom registro não impõe uma visão, mas dá espaço para as vozes e olhares das crianças. Ele respeita suas hipóteses, ideias e criações, construindo narrativas que incluem o ponto de vista de quem viveu cada momento. E, ao fazermos isso, garantimos que nossos registros tenham alma, que eles falem sobre pessoas, histórias e aprendizagens reais.

No fundo, olhar com cuidado e registrar com sensibilidade é um ato de amor à infância. É reconhecer a beleza do presente, dar valor ao instante e, ao mesmo tempo, criar memórias que permanecerão. Não é um ato mecânico ou burocrático; é um gesto de respeito, humanidade e compromisso com o direito de cada criança de ser vista e escutada. Assim, o registro pedagógico não só documenta, mas eterniza as vivências e nos ensina a enxergar o mundo com os olhos do afeto e da intencionalidade.



TRANSIÇÃO: ESTABELECENDO PONTES DE CONFIANÇA

Na escola das infâncias, as transições são muito mais do que simples mudanças de espaço ou vivências. Elas representam momentos de crescimento, descobertas e, muitas vezes, desafios. Cada vez que uma criança sai da roda de conversa e vai para a hora do lanche, ou cada vez que ela chega à escola e diz tchau para quem a acompanha, um mundo de sensações e aprendizados se abre.

Essas transições exigem de nós, educadores, um olhar atento e cheio de sensibilidade. Porque, para uma criança, esses momentos podem ser de insegurança ou de empolgação, e o nosso papel é perceber isso e ajudá-la a passar por esses momentos com a maior suavidade possível. Às vezes, é preciso dar espaço para que a criança tenha tempo de fazer o seu processo, e outras vezes, ela pede um toque de acolhimento, um gesto que a faça se sentir segura. Ou a antecipação dos fatos, por exemplo através de um quadro de rotina diário, com desenhos, fixado em um espaço da sala de referência pode ajudar a criança a se sentir mais segura e proativa.

Há crianças que já se sentem tranquilas ao mudar de vivência ou espaço, que atravessam a transição com um sorriso no rosto e curiosidade. Mas também há aquelas que necessitam de um tempo maior para se ajustar ao novo, um tempo que requer paciência e muito afeto. Nesses momentos, é a nossa escuta ativa que conta. Acolher sem pressa, estar ao lado da criança enquanto ela descobre que pode se adaptar, é o que torna o processo mais leve.

Cada transição, seja no início do dia, durante as vivências ou na hora de ir embora, é uma pequena conquista. Elas são como passos dentro de um processo contínuo de autoconhecimento, onde as crianças experimentam a percepção de si mesmas no mundo, se familiarizam com o que vem a seguir e, aos poucos, aprendem a navegar entre as novidades da vida.

Na escola das infâncias, cada transição é uma chance de fortalecer vínculos, de aprender a respeitar os tempos e os sentimentos das crianças e de mostrar que cada pequeno passo, por menor que seja, tem seu valor. A atenção ao detalhe, ao que se passa com cada criança, faz com que o espaço escolar se torne, de fato, um lugar de aprendizado e desenvolvimento.



O Núcleo Pedagógico da Educação Infantil reconhece a importância de que o movimento de transição aconteça de forma efetiva em todas as escolas, respeitando as particularidades e as singularidades de cada território. Com o propósito de expandir possibilidades e promover o compartilhamento das práticas significativas já vivenciadas nas escolas, foi elaborado o material "Transição: Estabelecendo Pontes de Confiança", um compilado dos planos de transição desenvolvidos pelas escolas da rede. Esse material, que em breve será compartilhado, tem como objetivo enriquecer o repertório dos profissionais da educação, ampliar as possibilidades de ações e servir como inspiração para novas práticas, fortalecendo ainda mais o trabalho coletivo e promovendo experiências educativas ainda mais significativas e acolhedoras.

 Prefeitura de Suzano
Secretaria Municipal de Educação
Núcleo Pedagógico De Educação Infantil
Ano 202__

PLANO DE AÇÃO- TRANSIÇÃO



Unidade Escolar _____

Objetivos

Ações Planejadas

Cronograma _____

Avaliação das ações



PLANO DE FORMAÇÃO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES

Este plano busca oferecer um caminho de formação contínua e integrada para coordenadores pedagógicos e professores, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas, o fortalecimento da liderança educacional e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e inovador. A formação busca capacitar os profissionais a refletirem sobre suas práticas, implementarem metodologias eficazes e atenderem de maneira mais assertiva às necessidades das crianças, garantindo um ensino de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

*Sugerimos que, durante os encontros formativos, seja assegurada a participação de um professor, desde que a instituição possa organizar-se adequadamente para suprir sua ausência, designando um professor para acompanhar as crianças durante esse dia. Ressaltamos que essa estratégia contribuirá para fortalecer o papel do coordenador na mediação com a equipe docente, promovendo maior alinhamento e engajamento nas práticas pedagógicas.

1- CICLO FORMATIVO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS – EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Proporcionar aos coordenadores pedagógicos ferramentas para liderar e apoiar as práticas pedagógicas nas escolas, ampliando a visão sobre as necessidades, potencialidades e particularidades das crianças. Visa promover uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas eficazes.

Estrutura dos Encontros

O ciclo formativo será composto por 11 encontros, com temas abaixo listado:

- 29 e 30 de janeiro: Orientações gerais sobre o Planejamento 2025;
- Fevereiro: Laboratório-Janelas Para a Primeira Infância;
- Fevereiro: O Extraordinário no Ordinário: Descobrimo a Potência do Cotidiano na Educação Infantil;
- Março: Avaliação-Documentação Pedagógica: Gestão do tempo e grupos;
- Abril: Pedagogias Participativas-organização dos espaços.
- Maio: Educação Especial



- Junho: Organização do Seminário;
- Agosto: Laboratório;
- Setembro: Educação Antirracista;
- Outubro: Transição- Ritual de passagem;
- Novembro: Potencializar as práticas das escolas.

2- Pipoca Pedagógica : 1º e 2º Semestre

3- Passeio Pedagógico: 2º Semestre: Museu Afro Brasil Emanuel Araujo

4- PALESTRA ONLINE PARA COORDENADORES E DIRETORES COM A PROFESSORA LÍDIA DIAS

- Mestre em Educação
- Diretora da E.M.E.I Alcides Barcelos - Rio Grande / RS

Fevereiro de 2025

Tema: "O Extraordinário no Ordinário: Descobrimo a Potência do Cotidiano na Educação Infantil"

O cotidiano da Educação Infantil, com suas rotinas e interações, é um espaço de riqueza pedagógica que muitas vezes passa despercebido. Este tema visa trazer luz às aprendizagens espontâneas, às possibilidades de vínculo e às descobertas que emergem dos momentos aparentemente simples.

5- Formação para Docentes

Tema: Quanta Potência Existe no Cotidiano de uma Escola das Infâncias

Objetivo Geral: Inspirar educadores e gestores a enxergar, valorizar e explorar a potência pedagógica presente nos momentos cotidianos das escolas da infância, promovendo práticas intencionais e transformadoras que respeitem a criança como protagonista de seu desenvolvimento.

Objetivos Específicos:

- Revelar o valor educativo do cotidiano escolar: Demonstrar como situações rotineiras (como acolhimento, brincadeiras, refeições e transições) podem promover aprendizagens significativas.
- Fortalecer a escuta e o olhar sensível: Incentivar educadores a observarem e compreenderem as expressões, ações e interações das crianças como fonte de conhecimento e possibilidades pedagógicas.





- Refletir sobre a intencionalidade do adulto: Abordar o papel do professor em mediar, organizar e ressignificar as experiências que emergem das situações diárias.
- Promover práticas que favoreçam a autonomia e o protagonismo infantil: Mostrar como transformar o cotidiano em espaço para crianças tomarem decisões e expressarem suas singularidades.
- Incentivar a documentação e reflexão pedagógica: Apresentar estratégias para registrar, interpretar e planejar a partir do que acontece naturalmente na rotina escolar.

Essa abordagem permite alinhar práticas às concepções contemporâneas de infância, promovendo experiências mais ricas, participativas e humanas.

Semestralmente: Março a Junho de 2025 e Agosto a Novembro de 2025

- Encontros Quinzenais (20h)
 - Atividades Assíncronas (20h)
- Leitura de textos sobre metodologias ativas e pedagogias da infância
Criação de propostas pedagógicas para o cotidiano da escola

4- FORMAÇÃO PARA COORDENADORES DA PRÉ-ESCOLA - MELHORIA DA EDUCAÇÃO ITAÚ SOCIAL E INSTITUTO AVISA LÁ

Tema: Módulo 1: Identidades e nomes próprios

- Início: Primeiro semestre de 2025
- Duração: 3 Encontros (março, abril e maio)
- Periodicidade: Encontros Mensais (4h cada encontro)

ENCONTRO 1 - A HISTÓRIA DOS NOMES - NOME PRÓPRIO TODO DIA

Objetivos do encontro:

- Reconhecer a escrita dos nomes das crianças como elementos de identidade, que as representam em sua individualidade e como seres sociais;
- Refletir sobre a relação do trabalho com nomes próprios e os objetivos da BNCC;
- Reconhecer o papel do nome próprio no processo de alfabetização das crianças;
- Refletir sobre os aspectos da escrita contidos numa lista de nomes.

ENCONTRO 2 - RODA DE LEITURA DE NOMES / AS LETRAS DOS NOMES E OS NOMES DA SALA

Objetivos do encontro:

- Reconhecer o papel da lista de nomes como referência e apoio à reflexão das crianças sobre como se lê e como se escreve;



- Conhecer algumas das propostas mais comuns de trabalho com os nomes próprios com crianças de 4, 5 e 6 anos para ler nomes em um conjunto de nomes da sala, explorando o contexto da brincadeira;
- Refletir sobre o que as crianças de diferentes idades e com diferentes experiências podem aprender nas brincadeiras que envolvem observar a grafia dos nomes.

ENCONTRO 3 - A ESCRITA DE NOMES / A ESCRITA DE TANTOS NOMES A PARTIR DO PRÓPRIO NOME

Objetivos do encontro:

- Discutir sobre o conceito de leitura, diferenciando a leitura de decodificação;
- Refletir tanto sobre o que significa escrever quando se é pequeno, como sobre quais podem ser os usos sociais da grafia do nome no cotidiano, de forma a apresentar esse objeto de conhecimento de uma maneira contextualizada para a criança.

5- FORMAÇÃO PARA COORDENADORES DE CRECHE

Tema: "O Cuidar e o Brincar como Ato Pedagógico: Transformando Rotinas em Oportunidades de Aprendizagem"

- Objetivo: Ressignificar os momentos de cuidado na educação infantil, reconhecendo-os como oportunidades pedagógicas ricas para fortalecer o vínculo, estimular a autonomia e valorizar a potência dos bebês como protagonistas do seu desenvolvimento integral.
- Início: Segundo semestre de 2025
- Duração: 3 Encontros (agosto, setembro e outubro)
- Periodicidade: Encontros Mensais (4h cada encontro)

Encontro 01 - "O AMBIENTE QUE CUIDA E EDUCA: ORGANIZANDO ESPAÇOS DE QUALIDADE PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA"

Objetivo: Refletir sobre a organização de espaços na creche como elemento essencial para o cuidado, a educação e o desenvolvimento integral na primeira infância, destacando a potência dos bebês como exploradores ativos e protagonistas de suas experiências.

- Reconhecer os bebês como sujeitos ativos que exploram o espaço, interagem com os materiais e constroem significados a partir de suas vivências.
- Discutir como a organização do espaço físico influencia a autonomia, o desenvolvimento motor e as interações sociais e emocionais das crianças pequenas.



- Refletir sobre como criar espaços que proporcionem liberdade de movimento e desafios adequados às diferentes idades, respeitando os ritmos e competências de cada bebê.
- Abordar como a organização do ambiente pode facilitar momentos de cuidado (higiene, alimentação e descanso), promovendo tranquilidade e vínculo afetivo.
- Capacitar a equipe a observar as interações dos bebês com o ambiente, usando esses registros para adaptar os espaços e enriquecer as propostas pedagógicas.
- Destacar como os profissionais podem criar e transformar os espaços, garantindo que eles favoreçam o cuidado e potencializem o aprendizado das crianças.

ENCONTRO 2: "POTÊNCIA DOS BEBÊS: CUIDADOS E MOVIMENTO LIVRE NA CRECHE"

Objetivo: Reconhecer e valorizar a potência dos bebês como seres ativos, competentes e curiosos, capazes de explorar o mundo a partir do movimento livre e de interações sensíveis, promovendo práticas de cuidado que respeitem sua autonomia e contribuam para seu desenvolvimento integral.

- Estimular um olhar atento e sensível que perceba as iniciativas e potencialidades dos bebês em momentos de cuidado, exploração e interação.
- Abordar a importância do movimento espontâneo e não dirigido para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos bebês.
- Demonstrar como práticas de higiene, alimentação e descanso podem ser intencionalmente planejadas para fortalecer o vínculo e promover aprendizagens significativas.
- Discutir a importância de respeitar os ritmos, preferências e necessidades singulares de cada bebê para garantir cuidados de qualidade.
- Discutir como práticas pedagógicas respeitosas podem valorizar as iniciativas dos bebês e dar suporte às suas competências, promovendo sua autonomia e confiança.

ENCONTRO 3: "CUIDADOS E INTERAÇÕES: CONSTRUINDO RELACIONAMENTOS SEGUROS NA CRECHE"

- Objetivo: Aprofundar a compreensão sobre a importância dos cuidados e das interações no desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, promovendo práticas que fortaleçam os vínculos afetivos, a segurança emocional e o protagonismo das crianças nos relacionamentos estabelecidos na creche.
- Reconhecer o papel dos relacionamentos seguros e afetuosos como fundamentais para o bem-estar emocional e social dos bebês;
- Refletir sobre como práticas cotidianas, como alimentação, trocas e descanso, podem promover diálogo, conexão e confiança entre educadores e crianças.
- Capacitar os profissionais a perceber e responder de forma sensível às manifestações de interesse, desconforto e emoções das crianças.



- Mostrar como a presença acolhedora do educador potencializa a segurança das crianças para explorar e interagir com o ambiente e as demais pessoas.
- Promover reflexões sobre como respeitar as diferenças nos ritmos e estilos de interação de cada criança, incentivando práticas de cuidado personalizadas.
- Discutir maneiras de envolver as famílias na construção de um ambiente afetivo e seguro, alinhando expectativas e práticas no cuidado das crianças.
- Explorar como interações positivas podem estimular a confiança e o protagonismo dos bebês, permitindo que se sintam competentes em suas ações.
- Estimular reflexões sobre como cuidar e interagir de maneira intencional e respeitosa, mesmo em contextos com grupos maiores de crianças.

6- PROGRAMA LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil)

O Programa LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), é uma iniciativa que busca qualificar professores da Educação Infantil para potencializar as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. O programa valoriza o direito à aprendizagem e às interações por meio de práticas adequadas à faixa etária, especialmente no período anterior à alfabetização formal, focando no estímulo à oralidade, escuta ativa e o contato inicial com a cultura escrita.

Sua implementação é baseada na formação continuada de professores, coordenada por universidades públicas em parceria com estados e municípios. O LEEI tem como princípios o respeito ao brincar, a valorização das linguagens múltiplas, e o uso do cotidiano escolar como alicerce para aprendizagens significativas. Ele enfatiza o uso de materiais de qualidade, experiências ricas em leitura compartilhada e narrativas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

CARGA HORÁRIA DA PROPOSTA FORMATIVA: 126 HORAS

- Carga horária presencial: 64 horas
- Atividade remota da plataforma AVAMEC: 44 horas presenciais
- Encontros remotos síncronos de duas horas cada (pelo google meet no AVAMEC: 12 horas
- Seminários online: 6 horas



JANELAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

O Núcleo Pedagógico manifesta o desejo de criar o laboratório Janelas para a Primeira Infância, uma proposta que visa fortalecer as práticas pedagógicas em toda a rede de ensino. A ideia é que esse laboratório se configure como um espaço de reflexão, pesquisa e produção coletiva, voltado para a sistematização de conhecimentos e para a elaboração de materiais que possam subsidiar o trabalho com a primeira infância.

Almeja-se que cada unidade escolar participe dessa iniciativa indicando um professor, que atuaria em parceria com o coordenador e a equipe do Núcleo Pedagógico. Esse grupo teria como principal função planejamento e a produção de documentos e orientações pedagógicas que contemplem a diversidade e as demandas vivenciadas nas escolas, promovendo práticas pedagógicas de qualidade.

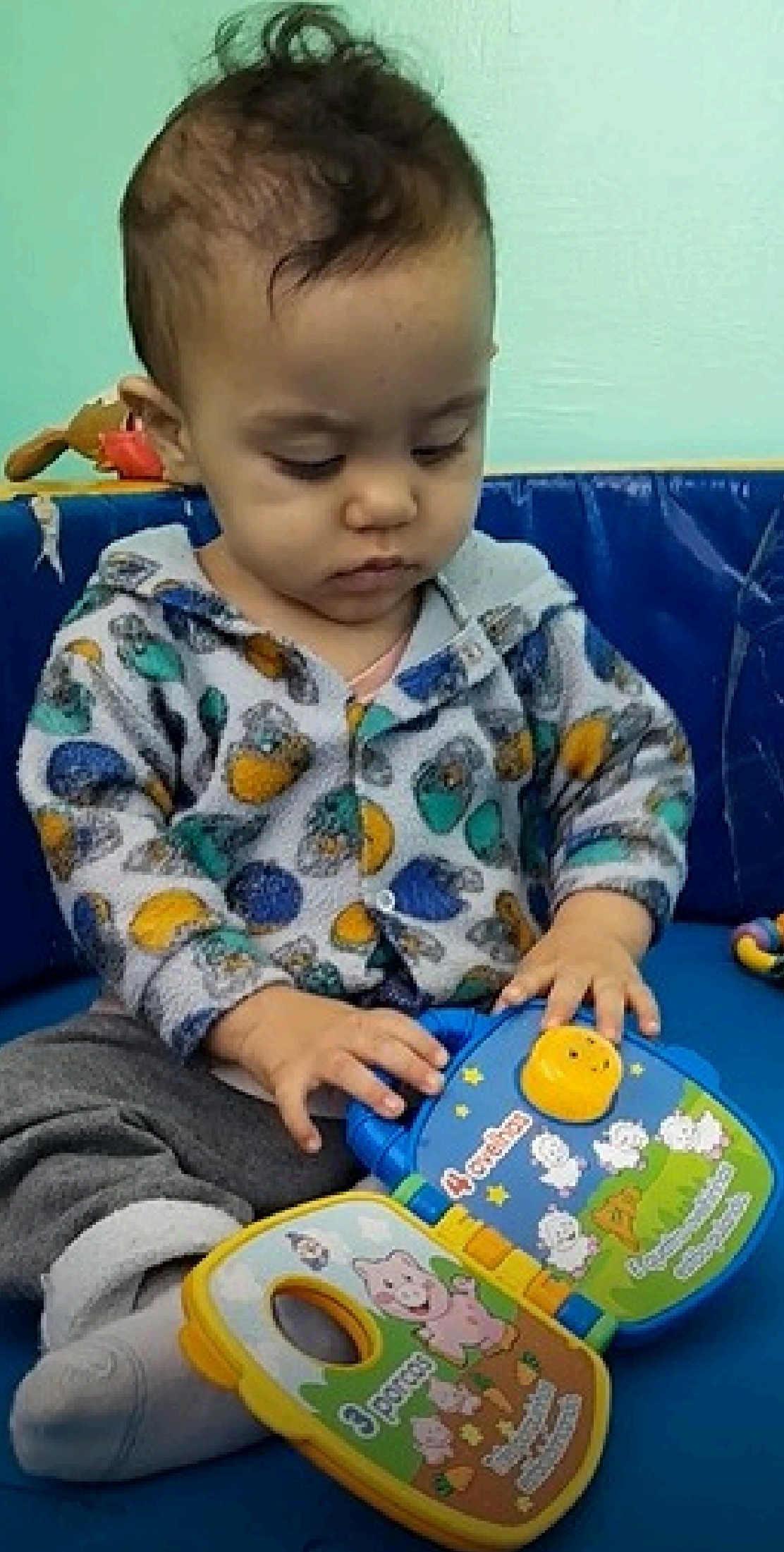
Os materiais elaborados por esse laboratório seriam disponibilizados para toda a rede, com o objetivo de fomentar o alinhamento pedagógico, a troca de experiências e a inovação. Acreditamos que essa iniciativa, ao se concretizar, fortaleceria o compromisso coletivo com uma educação de qualidade, orientada pelo respeito, pela escuta e pelo protagonismo das crianças.

Essa proposta reafirma a importância de valorizar os profissionais da educação, promovendo um movimento colaborativo entre as unidades escolares e o desenvolvimento contínuo de práticas que impactem positivamente toda a comunidade escolar.

PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Núcleo Pedagógico propõe a elaboração de um plano de ação estratégico que promova uma articulação efetiva entre o Conselho Municipal, a Supervisão e a Assistência Social. O objetivo é fortalecer o processo de adaptação das crianças na Educação Infantil, garantindo um ambiente acolhedor que respeite os direitos fundamentais das crianças, assegurando sua proteção, bem-estar emocional e inclusão. Este plano deverá considerar ações intersetoriais que envolvam as famílias, potencializem o vínculo com a comunidade escolar e ofereçam suporte às especificidades de cada criança durante a fase de transição e adaptação ao espaço educativo.

Potência da Escola das Infâncias



Referências

BANDEIRA, Pedro. Mais respeito, eu sou criança. São Paulo. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n.100 - Especial. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Armed, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/> Acesso em 01/12/20.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. V. 1- A Escola Comum Inclusiva. MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=860&id=12625&option=com_content&view=article

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, SEESP, 2008. A escola e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva inclusiva. Maria Teresa E. Mantoan (org.), Campinas, SP, Librum Editora, 2014.



HORN, Maria. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino

OLIVEIRA, Zilma R. Educação Infantil fundamentos e métodos. São Paulo: 2000.

ORTIZ, C. Adaptação e Acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. 2000. Disponível em: . Acesso em: 23 ago. 2020.

OSTETTO, Luciana E. Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Os fazeres na Educação Infantil. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOMAURO, Beatriz . O papel do acolhimento na Educação Infantil. Revista Diversa. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/adaptacao-e-acolhimento-na-educacao-infantil/>. Acesso em 30/01/2025

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância; tradução (do italiano) Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

SUZANO. Currículo: Infâncias e suas singularidades: saberes para vida toda, 2023 .Disponível em ;
https://sme.suzano.sp.gov.br/sme/downloads/AF_CURRICULUM_SUZANO-2.pdf
.Acesso em 30/01/2025.

VIGOTSKY, Levy. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





ENSINO FUNDAMENTAL

INÍCIO DE CONVERSA...

Um novo ano se inicia e, junto com ele, surgem novos desejos de experiências que sejam, verdadeiramente, melhores e maiores do que as que tivemos até aqui, pois trilhar novos percursos que, de fato, propiciem o nosso crescimento, tanto pessoal como profissional, caracterizam-se, sobretudo, como expectativas inerentes ao ser humano adulto mas, em especial, daqueles que atuam na educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Suzano – SME, tem avançado muito nos últimos anos com relação aos processos de gestão pedagógica, entendidos, de sobremaneira, sob o prisma dos princípios da diversidade, de colaboração, de corresponsabilidade, de participação democrática e de continuidade.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Educação de Suzano tem se despontado como uma instituição que, com absoluto afinco e fazendo uso do seu legítimo direito de produção de conhecimentos e práticas educacionais, constrói, a cada novo dia, a sua impressão digital concernente às premissas de uma educação de qualidade, declaradas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Cuidadosamente, temos tomado como prioridades:

- a elaboração de documentos orientadores e complementares ao Currículo da Cidade de Suzano, que versam sobre: os instrumentos organizadores do planejamento do trabalho pedagógico – projetos da unidade, sequências didáticas e quadro de rotina, tencionando maior aproximação e coerência com as perspectivas de abordagem e tratamento dos conteúdos temáticos de cada componente curricular; a qualificação da escrita profissional docente e as diferentes categorias de registros; as etapas de planejamento, de aplicação e de reflexão das avaliações diagnósticas e de suas reais contribuições para as tomadas de decisão no processo educativo;
- a oferta de materiais pedagógicos: livros didáticos do Movimento do Aprender, que se estruturam, indiscutivelmente, a partir das concepções de ensino, de cada uma das áreas do conhecimento, expressas no currículo do município; plataforma de gamificação para apoiar o ensino da Matemática – Matific; trilhas de atividades para os estudantes do 4º e 5º anos, com foco nas habilidades frágeis identificadas por meio da realização dos IAPs – Instrumento de Avaliação em Processo; banco de atividades permanentes de leitura pelo estudante – leitura por indícios - para as turmas de alfabetização, disponibilizadas via drive aos coordenadores pedagógicos;



- a garantia da formação continuada profissional docente em horário de serviço, atendendo necessidades formativas específicas, tais como: compreensão e aplicação de um modelo didático ajustado à concepção discursiva de alfabetização; formação de leitores e a mediação de leitura; práticas de produção de textos orais e escritos na perspectiva dos multiletramentos;
- A oferta de cursos optativos – fora do horário de serviço – nas áreas de Educação Física, Arte e Matemática, com o intuito de fortalecer as concepções curriculares acerca desses componentes e de fomentar práticas coerentes ao modelo didático que subjazem suas respectivas abordagens teóricas;
- a parametrização de instrumentos de avaliação diagnósticas e processuais, cuja execução e acompanhamento das aprendizagens são mediadas pela plataforma digital SIMAEB – Sistema Municipal de Avaliação da Educação Básica;
- a realização de HTPCs centralizados e em parceria com instituições privadas, com vistas ao aprofundamento das práticas de alfabetização e de letramento matemático;
- o itinerário formativo dos coordenadores pedagógicos, com as intenções de fortalecer a construção da identidade profissional e de desenvolver o sentimento de pertença diante de suas reais atribuições no âmbito educacional, para que sejam potencializados e qualificados numa formação continuada centrada na escola e no próprio processo educativo;
- a formação dos gestores das unidades educacionais, com o intuito de alinhar as perspectivas administrativas e pedagógicas dentro das concepções curriculares de gestão pedagógica e democrática, amplamente difundidas e discutidas, em diferentes instâncias, na Rede Municipal de Educação de Suzano.

Nesse contexto, a notoriedade das ações desenvolvidas pela SME-Suzano, que intentam a elevação da qualidade da educação do município, mesmo diante de tantas dificuldades e adversidades, postas no cenário político, cultural e social, em nível nacional, tem nos feito trilhar por caminhos altaneiros, pois à medida em que o estudante é, genuinamente, entendido como centro do processo educativo, nossas preocupações se voltam à direção de assegurar o seu acesso e a sua permanência para a concretização de uma trajetória acadêmica que, de forma efetiva, caracterize-se como bem sucedida.





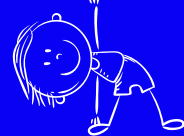
Tal pensamento, sem dúvidas, não nos coloca em uma posição passiva, ingênua ou meramente visionária diante da real problemática da educação, mas, por outro lado, também não nos deixa cair no abismo do desalento ou da desesperança, pois somos impulsionados a enxergar os desafios, que embora sejam grandes e diversos, como obstáculos superáveis, quando submetidos a ações firmadas em processos reflexivos e dialógicos, no trabalho colaborativo e corresponsável, na exploração dos potenciais educativos do território e dos seus diferentes equipamentos públicos, no estabelecimento de parcerias na perspectiva de execuções intersetoriais e no posicionamento político e crítico para a superação das iniquidades que dificultam os processos de estabelecimento da justiça e da igualdade social.

Sendo assim, fica-nos evidente o quanto o “fazer” na educação não pode ser algo solitário e nem mesmo esvaziado de princípios políticos, éticos e estéticos, que alimentam e sustentam a nossa motivação interior, diariamente, para que sejamos capazes de construir uma sociedade mais inclusiva, mais justa, mais harmônica e mais autossustentável.

Não há como negar que os desafios da escola atual requerem que sejam consideradas as características marcantes da conjuntura social que temos: complexa, multifacetada, dinâmica e incerta; pois são definidoras do tipo de sujeito que desejamos formar, para que este seja, realmente, capaz de atuar na sociedade.

Os aspectos prementes, destacados acima, soblevam a importância da efetivação de um currículo que traz, em sua essência, uma concepção holística acerca do desenvolvimento do estudante, ou seja, uma perspectiva curricular que não priorize apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o físico, o social, o afetivo e o cultural.

Contudo, assegurar o desenvolvimento do estudante, em sua integralidade, tem sido o grande desafio e compromisso da SME - Suzano, desde à adesão ao Currículo Paulista, em 2018, e à consolidação do Currículo da Cidade de Suzano, em 2023, e que, neste novo ciclo que se instaura, em 2025, mas, ainda, movidos por processos consistentes em princípio de continuidade, queremos, enquanto equipe do Núcleo Pedagógico do Ensino Fundamental/EJA, pactuar o nosso empenho em trabalhar para a manutenção das ações que têm revelado resultados positivos, em perfazer caminhos que têm sido identificados como decisões assertivas e, também, de redirecionar propostas cujos efeitos provocados foram avaliados com improdutivos ou ineficazes.



PLANEJAMENTO



PLANEJAR AS AÇÕES

No ano de 2023, por meio da publicação do Documento Orientador “Documentação Pedagógica: planejar, registrar e acompanhar”, o NPEF/EJA conferiu notoriedade às ações voltadas ao planejamento escolar, como um importante processo pautado pelos princípios do dialogismo, da participação e da gestão democrática e que, eminentemente, tenciona a elaboração de um plano de ação, acerca do processo educativo, como um resultado da tensão entre as objetividades das diretrizes comuns da SME e as marcas das subjetividades dos diferentes territórios.

Indubitavelmente, planejar as ações no âmbito escolar, enquanto um espaço público e da profissionalidade docente, por excelência, significa reconhecer as possibilidades reais que temos para dar vida ao currículo que, por ora, tem a sua materialização apenas no papel.

Embora na escola, o planejamento numa perspectiva natural, aquele que não é fruto de uma ação consciente e intencional, também tenha o seu lugar, pois integra a própria existência humana, reconhecemos que devido a sua função social, legitimada e orientada no Projeto Político Pedagógico- PPP, cuja construção coaduna com legislações e normatizações de instâncias superiores, o ato de planejar não pode estar submetido às casualidades, afinal, as ações da unidade educacional precisam ser programadas e propositivas.

Nesse contexto, a SME – Suzano, por meio do documento orientador supracitado, estabelece que os planejamentos escolares, aqueles que se referem diretamente à ação do professor, sejam elaborados considerando as três etapas do planejamento – **planejamento anual, planejamentos periódicos e planejamento da rotina** - que são distintos em suas finalidades e em seus aspectos estruturantes, mas que dentro de uma relação de interdependência, têm o objetivo comum de assegurar a qualificação dos contextos de ensino e aprendizagem.

No mesmo documento e considerando, ainda, os três níveis do planejamento, o NPEF/EJA propõe diferentes instrumentos organizadores do trabalho pedagógico – **plano anual, sequências didáticas/projetos e quadro de rotina**, que, de sobremodo, buscam atender as especificidades de cada momento do ato de planejar na ambiente escolar.

Ainda sobre a ação de planejar, reiteramos a importância de que tal movimento aconteça de forma a articular os quatro princípios fundamentais do planejamento – **continuidade, diversidade, flexibilidade e construção colaborativa**.



Como modo de apoiar as ações do planejamento, indicaremos, abaixo, os links dos documentos que tratam, de forma aprofundada, de cada uma das informações que foram destacadas anteriormente.



https://sme.suzano.sp.gov.br/sme/downloads/Documentacao_Pedagogica_Planejar_Registrar_e_Acompanhar_Final.pdf



https://sme.suzano.sp.gov.br/sme/downloads/doc_organizacao_pedg_2024-2.pdf



ELABORAÇÃO DO QUADRO DE ROTINA NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Em 2024, no documento “Organização Pedagógica”, na seção “Planejando as Ações”, o NPEF tratou, enfaticamente, sobre a importância da elaboração do quadro de rotina, como um organizador do trabalho pedagógico do professor e que tem a finalidade de promover a gestão do tempo, do material e do espaço.

Como resultado das aprendizagens dos encontros formativos – ADEF, realizados com os professores dos 1º e 2º anos, orientamos para que, no ano de 2025, no que se refere à elaboração da rotina semanal de trabalho, seja privilegiado a mobilização das quatro situações didáticas fundamentais da alfabetização: leitura pelo professor, leitura pelo estudante, escrita pelo professor e escrita pelo estudante.

Como já mencionado, neste documento, essas situações didáticas se configuram como um modelo didático ajustado e potente que, decerto, propicia contextos de aulas em uma perspectiva discursiva de alfabetização.

O desafio que se impõe, nesse cenário, diz respeito à necessidade de equilibrar as quatro situações didáticas na rotina semanal, sem correr o risco de suprimir uma ou outra, pois o desenvolvimento integrado de todas elas é o que, de fato, assegurará um trabalho com a leitura e a escrita que favoreça tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o da apropriação e aquisição do sistema de escrita.

PLANEJAMENTO INICIAL

Iniciaremos 2025, assim como em anos anteriores, com o período de retomada das aprendizagens, que em cada unidade escolar é organizado a partir da análise dos resultados das avaliações (externas, municipal e processual) e, posteriormente, do levantamento das habilidades, de Língua Portuguesa e Matemática, identificadas como frágeis.

Depois de localizadas as capacidades cognitivas que não foram consolidadas, indicamos a elaboração de um planejamento para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática por meio do instrumento organizador que denominamos como planilha das habilidades reintegradas.

No quadro a seguir, apresentamos o cronograma das ações iniciais do planejamento para as escolas que atendem o ensino fundamental.

DATAS/PERÍODOS	AÇÕES DO PLANEJAMENTO
De 04 a 11 de fevereiro	Análise dos dados das avaliações (externas, municipal e processual). Elaboração do plano de ação (Língua Portuguesa e Matemática).
De 10 a 14 de fevereiro	Aplicação dos IADEs (Língua Portuguesa e Matemática) enviadas pela SME (2º ao 5º ano). O 1º ano fará o IADE na última semana de fevereiro.
HTPC de fevereiro	Elaboração do Plano Anual.
A partir de 24 de fevereiro	Elaboração das primeiras Sequências Didáticas.
De 17/02 a 07/03	Período de Retomada das Aprendizagens.
30 de março	Prazo final para a entrega do Plano Anual (enviar no drive da escola).



ATENÇÃO!

Como os estudantes do 1º ano farão os IADEs de Língua Portuguesa e Matemática, ao final do mês de fevereiro, orientamos para que nas primeiras semanas sejam planejadas atividades como: brincadeiras, brincadeiras cantadas, contação de histórias, leitura pelo professor, centro de interesses (espaços organizados com diferentes atividades), musicalização, confecção de brinquedos, entre outras, com a intenção de assegurar um período de transição mais tranquilo e menos abrupto.

ORIENTAÇÕES - ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

A finalidade destas orientações é propor reflexões e organizar as práticas pedagógicas de Arte e Educação Física na rede municipal de Suzano.

É importante ressaltar que tais orientações foram pensadas a partir dos percursos construídos e da observação das necessidades de superação dos desafios encontrados ao longo do caminho.

1. Turmas Complementares Desportivas e Artísticas (TCDA)/Projetos e Jornada Estendida

Entendemos que as realidades vividas no “chão da escola” de cada região são singulares, por isso, optou-se por alguns temas relevantes para cada componente curricular para as turmas de TCDA, pensando no fazer pedagógico docente e que estão alinhados ao Currículo do município.

Para 2025, ampliou-se as TCDA, em que foram constituídos blocos atribuídos para professores de Arte e Educação, possibilitando, assim, mais qualidade nas ações educativas para os estudantes e oportunizando mais crianças para participar de atividades esportivas, artísticas e culturais.

As Turmas Complementares Desportivas e Artísticas (TCDA) deverão ser elaboradas a partir dos temas abaixo e deverão ter pertinência e coerência com o currículo de Arte e Educação Física do Município de Suzano.



Temas para o componente Arte no Ensino Fundamental e na Educação Infantil G4 e G5

I - Dança - contemporâneas, brasileiras, estrangeiras, clássicas, tradicionais e urbanas;

II - Música - percussão corporal, canto, instrumentos, banda e fanfarra:

III - Teatro;

IV - Artes Visuais - desenho, pintura, fotografia, escultura e cinema.

Temas para o componente Educação Física no Ensino Fundamental

I - Esporte: Atletismo, Basquetebol, Badminton, Damas, Xadrez, Futsal, Handebol, Tênis, Tênis de Mesa, Tchoukball e Voleibol Câmbio;

II - Luta: Capoeira, Judô, Karatê, Taekwondo e de matrizes indígena e Africana;

III - Ginástica: Ginástica Rítmica, Ginástica Artística, Ginástica de Conscientização Corporal, Ginástica Geral;

IV - Dança: Brasileiras, estrangeiras e Danças urbanas.

Temas para o componente Educação Física na Educação Infantil G4 e G5

I - Conhecimento de Corpo: Esquema e imagem Corporal, Lateralidade, Estruturação espacial, Estruturação Temporal, Equilíbrio e Coordenação (visomotora, audiomotora, fina, grossa);

II - Dança: Brasileiras e Danças urbanas;

III - Brincadeiras e Jogos - do Brasil e de matrizes indígena e africana.

Qualquer outro tema que não esteja na relação supracitada, antes de ser criado e elaborado, deve ter anuência e autorização das Professoras Supervisoras de Área do Núcleo Pedagógico.



Além disso, as aulas das TCDA serão desenvolvidas ao longo da semana, em horário inverso ao das aulas regulares dos estudantes para o Ensino Fundamental e sem o comprometimento da dinâmica das atividades da unidade escolar. Na Educação Infantil, as aulas de TCDA serão desenvolvidas no mesmo horário de aula.

Os blocos que são composto apenas com TCDA, deverão ter, no mínimo, 4 temáticas diferentes e, no máximo, 5 aulas semanais por tema.

As turmas de TCDA, deverão ter o controle de frequência dos estudantes e o acompanhamento das aprendizagens por meio de registros dos docentes. A partir das experiências dos anos anteriores, a SME, pensando também numa proposta de trazer unidade à escrita dos docentes em relação aos projetos realizados nas turmas de TCDA, traz uma sugestão de registro alinhado às orientações curriculares da rede. Para tanto:

PROJETO

1 – Dados

Título

Turma/ano

Tempo previsto:

Dias da semana:

Professor:

2 – Justificativa

3 – Competências/Habilidades (Ensino Fundamental)

3.1 - Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem (Educação infantil).

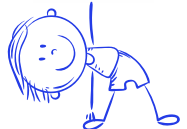
Previamente delineados e que dizem respeito às metas a serem atingidas com o projeto, baseados no Currículo Paulista/ Currículo de Suzano, que apresentam o fortalecimento do regime de colaboração, o compromisso com a educação integral, o desenvolvimento das competências socioemocionais e valorização do território.

4 – Desenvolvimento (etapas - ações planejadas – execução e cronograma)

5 – Recursos (materiais possíveis)

6 – Avaliação

7 – Referências



Data da orientação aos professores sobre as TCDA: fevereiro

Escolas que têm Blocos de Jornada Estendida

- EM Antônio Maschietto Prof. – Manhã e Tarde
- EM Antonio Marques Figueira – Manhã e Tarde
- EM Célia Pereira de Lima Profa – Manhã e Tarde
- EM Paulo Henrique Barreiro Prof. – Manhã e Tarde
- EM Ruy Ferreira Guimarães Prof. – Manhã e Tarde

Blocos que têm TCDA

- EM Abrão Salomão Domingues – Manhã e Tarde
- EM Adélia de Lima Franco - Manhã
- EM Ana Maria Barbosa Garcia Profa – Manhã
- EM Ana Rita Gomes Profa – Manhã e Tarde
- EM Ângela Martins de Oliveira – Tarde
- EM Augustinha Raphaela Maida Molteni – Manhã e Tarde
- EM Damásio Ferreira dos Santos Prof – Manhã e Tarde
- EM Edna Leite Lima – Manhã
- EM Eliana Pereira Figueira Profa – Tarde
- EM Ignez de Castro Almeida Mayer Profa – Manhã e Tarde
- EM Isaías Martinelli Gama Eng – Manhã e Tarde
- EM José Cardoso dos Santos Prof – Manhã e Tarde
- EM Lidia Lima da Silva – Manhã e Tarde
- EM Liuba Pizzolitto Profa – Manhã e Tarde
- EM Luiz Romanato – Manhã
- EM Manoel Vicente Ferreira Filho Prof – Manhã e Tarde
- EM Nereide do Carmo Peronti Sasso Prof – Manhã
- EM Neyde Pião Vidal Profa – Manhã
- EM Nizilda Alves de Godoy Profa – Manhã
- EM Odário Ferreira da Silva – Manhã
- EM Santina Marotto Iório Profa – Manhã
- EM Sérgio Simão – Tarde
- EM Sonia Regina Alonso Ostermayer Profa – Tarde
- EM Therezinha Pereira Lima Muzel Profa – Tarde
- EM Tomi Ashiuchi – Manhã
- EM Victor Salviano – Manhã e Tarde
- EM Waldemar Calil Ver – Manhã





FORMAÇÃO CONTINUADA

UM NOVO OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Sabemos que a teoria psicogenética sobre a aquisição da linguagem escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), possibilitou-nos olhar para a alfabetização a partir de como a criança aprende, pois tornou observáveis os processos e esquemas mentais, desenvolvidos pelo sujeito na infância, durante uma tarefa que exija, de fato, o seu esforço cognitivo para se apropriar do sistema de escrita e do próprio funcionamento da linguagem.

Esses estudos trouxeram evidências, ainda, de que, desde que nascem, as crianças pensam e elaboram ideias sobre a escrita, pois de forma análoga ao que acontece com outras aprendizagens, apropriam-se gradativamente das características desse objeto cultural, à medida em que constroem hipóteses, confrontam e testam essas conjecturas para, então, validar ou refutar as ideias iniciais.

Nesse movimento, que revela ser um percurso totalmente autoral e singular de desenvolvimento cognitivo, cada novo nível de conhecimento acessado permite que a criança faça uma aproximação maior aos aspectos convencionais do sistema de escrita, uma vez que esses níveis expressam uma construção progressiva de ideias sobre o que a escrita representa e de como é representada.

De forma concomitante, inicia - também - o processo de leitura - dentro de uma concepção ampla, pois constroem sentidos e significados acerca de tudo o que a sua percepção, ainda que sem o domínio da linguagem oral, consegue captar - sons, formas, cores, texturas, gostos, imagens, entre outros.

Basta, portanto, nos lembrar de que um bebê, mesmo muito pequeno, quando acorda no berço e se depara com a figura desconhecida de alguém que o tente segurar, tenderá, comumente, a chorar. O choro, nessa situação, representa uma forma de comunicar o medo que está sentindo por não reconhecer, na pessoa estranha que se aproximou do berço, a imagem de alguém lhe remeta ao carinho e à proteção dos seus pais. Em outras palavras, o bebê já construiu um significado sobre as pessoas do seu primeiro espaço de convivência, que lhe representam afeto e segurança - a família.

Para tanto, identificamos nesse cenário o que muitos denominam como leitura de mundo, assim como dizia o nosso grande mestre Paulo Freire: “A leitura do mundo, precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, a leitura é amplamente concebida como um processo de construção de sentidos e significados sobre o que no mundo há, não estando, por sua vez, reduzida ao ato da decodificação.

Dessa forma, chegamos ao consenso de que as crianças não aprendem sobre a leitura e escrita somente porque ingressam em uma instituição onde lhes são oferecidas atividades escolarizadas para, de forma mecanizada, aprenderem técnicas e códigos. São, portanto, usuárias da leitura e da escrita, mesmo antes de adentrarem à escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA



ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA EM FOCO

Durante o período letivo de 2024, todos os professores regentes das turmas de 1º e 2º anos, do Ciclo da Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Suzano, participaram, em horário de serviço, de um percurso formativo intitulado de “Alfabetização Discursiva em Foco” – ADEF.

Esse processo de formação continuada para professores alfabetizadores, em nível de rede, caracterizou-se como uma ação fundamental para a construção de referências sobre práticas de alfabetização que fossem condizentes com as nossas perspectivas curriculares.

Embora as contribuições da psicogênese da escrita fossem, do ponto de vista teórico, algo bastante incorporado nos discursos dos professores, foi constatada a existência de uma grande lacuna entre tais pressupostos teóricos e o modelo didático aplicável e coerente.

Assim, a proposta do ADEF objetivava, mormente, fomentar discussões e reflexões sobre as possibilidades de implicações da teoria psicogenética de aprendizagem da linguagem escrita, nas práticas dos docentes atuantes no período de alfabetização da criança.

Centralizar as práticas sociais de leitura e escrita, no cenário escolar, como principal conteúdo de ensino, significa reconhecer que o termo alfabetização na abordagem construtivista abarca, ao mesmo tempo, a apropriação do sistema de escrita e a inserção da criança nas culturas do escrito. Em outras palavras, o processo de alfabetização, na perspectiva discursiva, diferentemente do que se defende em outras abordagens, não separa a aprendizagem do sistema de escrita da aprendizagem da linguagem escrita – textos.

Posto isto, passamos a conceber que alfabetizar, muito mais do que reproduzir letras, é produzir linguagem escrita; muito mais do que ensinar a decodificar marcas gráficas, é compreender e interpretar mensagens complexas e socialmente diversas.

Os avanços das pesquisas científicas, na esfera da alfabetização construtivista psicogenética, revelaram que compreender o funcionamento do sistema de escrita não se configura como um pré-requisito para que a criança possa se incorporar ao mundo da cultura escrita e atuar sobre ele; da mesma forma que chegar à convencionalidade da fala não é uma condição para que se possa ingressar ao mundo dos falantes.



“Na sua proposição tradicional, a escola [...] propõe um ingresso imediato ao código escrito, acreditando facilitar a tarefa se se desvendam, de saída, todos os mistérios. Porém, ao fazê-lo, ocorre que contribui para criar o mistério: as crianças não compreendem que estes ruídos que se fazem diante das letras têm algo a ver com a linguagem; não entendem que essas “frases para destravar a língua”, as quais passam por orações, tenham algo a ver com o que elas sabem sobre a linguagem; tudo se converte numa pura convenção irracional, numa, “dança das letras” que se combinam entre si de maneira incompreensível. Em algo no qual não se pode pensar. Entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 290-291).”

Relacionar as premissas da psicogênese da escrita, apontadas anteriormente, com a prática de sala de aula, nos faz, ainda que de forma incipiente, delinear um conjunto de ações que, em alguma medida, passam a referenciar um modelo didático ajustado às teorias construtivistas sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

Isto significa que no exercício das ações do professor alfabetizador deverão ser asseguradas situações didáticas para que as crianças, enquanto aprendem sobre o que fazem os leitores e escritores quando leem e escrevem nas diversas situações comunicativas, possam, também, aprender a analisar como funciona o sistema de escrita.

O que se quer dizer é que quando uma criança é desafiada a escrever, mesmo que de forma não convencional, o esforço cognitivo que realizará, por meio de um processo reflexivo de construção de hipóteses, tenderá a responder três questões fundamentais: quantas letras usar para escrever; quais letras usar; em qual ordem usar.

Por conseguinte, se a proposta de atividade, apresentada à criança, tiver um propósito comunicativo, teremos, decerto, uma aproximação efetiva das práticas sociais de leitura e escrita ao contexto escolar, o que, certamente, dará sentido à aprendizagem da lógica de funcionamento do sistema de escrita.

Numa perspectiva discursiva de alfabetização, as atividades que serão propostas aos estudantes, precisam, dentre outros aspectos, apresentar não apenas propósitos didáticos, mas, principalmente, propósitos comunicativos, pois como enfaticamente foi tratado acima, os propósitos comunicativos justificam os atos de leitura e de escrita em que as crianças se envolverão, gerando, por sua vez, maior engajamento dos alunos na situação didática que foi ofertada.

Observe, a seguir, a distinção entre propósitos didáticos e propósitos comunicativos, em um contexto de aprendizagem de leitura e escrita organizado em uma sequência didática.



Sequência Didática: quais brinquedos e brincadeiras são do tempo dos nossos avós?	
PROPÓSITOS DIDÁTICOS	PROPÓSITO COMUNICATIVO
<p>Conhecer brinquedos e brincadeiras de outras épocas por meio de entrevistas com os avós e familiares.</p> <p>Ler instruções de diferentes brincadeiras.</p> <p>Vivenciar, com os colegas da classe, novas brincadeiras para a ampliação de repertório.</p> <p>Escrever instruções de diferentes brincadeiras.</p>	<p>Preparar uma mostra de brinquedos e brincadeiras construídas ou planejadas com o apoio dos familiares.</p>

Insta salientar que não somente as sequências ou projetos didáticos podem ter bons propósitos comunicativos atrelados aos contextos de aprendizagem que sistematizam, pois como bastante discutido nos encontros do ADEF, em 2024, é de fundamental importância que na rotina de trabalho do professor alfabetizador sejam incluídas, também, atividades permanentes ou independentes que tenham finalidades sociocomunicativas e que, ao mesmo tempo, contemplem os diferentes campos de práticas de leitura e de escrita, como se organizam no Currículo da Cidade de Suzano.



PROPÓSITOS COMUNICATIVOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
Atividades Permanentes e/ou Independentes. Ler para localizar onde está escrito o nome da brincadeira preferida numa lista de brincadeiras para ensinar os colegas; ler em duplas ou trios a lista de nome dos colegas da turma para registrar na chamada os que estão presentes e ausentes no dia.	Atividade Permanente. Ler para conhecer mais sobre determinado autor literário; ler para apreciar um tipo de narrativa. Sequência Didática. Ler para apresentar – em um sarau de final de bimestre, ou em um slam do bairro.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
Atividade Permanente. Ler para comentar uma notícia em outra turma.	Sequência Didática. Ler para compartilhar o resultado de um experimento com estudantes menores.

PROPÓSITOS COMUNICATIVOS NAS PRÁTICAS DE ESCRITA

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
Atividades Permanentes e/ou Independentes. Escrever em grupo uma lista com os nomes das brincadeiras que serão realizadas no intervalo; escrever, coletivamente, um bilhete solicitando à gestão da escola os materiais que serão utilizados em uma determinada atividade da sala.	Sequência Didática. Produzir, coletivamente, uma coletânea com as reescritas das fábulas favoritas da turma.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
Atividade Permanente e/ou Independente. Produzir, coletivamente, um jornal mural ou digital para comunicar os principais eventos da unidade escolar.	Sequência Didática. Produzir, coletivamente, um mural de curiosidades – Você sabia que..., para divulgar as descobertas sobre os animais do fundo do mar, estudantes em uma sequência didática.



Com base nas exemplificações acima, podemos perceber que as práticas de escrita, de sobremodo, requerem, na maioria das vezes, que as situações didáticas sejam organizadas por meio de sequências didáticas ou projetos, pois dada a própria complexidade do processo de escrita e, mesmo nas situações em que o professor assume o papel de escriba, produzir textos exige que sejam realizadas etapas anteriores de investimentos na leitura - contexto de produção, de elaboração de textos-fonte para a consulta durante a textualização e, também, da sistematização de uma pauta de observação para apoiar o processo de revisão textual.

Por outro lado, a complexidade das ações que envolvem a produção escrita não resulta na impossibilidade de se propor atividades independentes que tenham como foco a apropriação do sistema de escrita. Por sua vez, deve-se privilegiar atividades que assegurem a aprendizagem por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses sobre a escrita e a sua representação, mas desde que sejam, também, garantidas as condições didáticas para que o desafio proposto seja exequível por parte do estudante.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS DA ALFABETIZAÇÃO

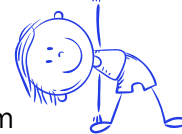
Como mencionado anteriormente, a SME - Suzano encontrava, entre os seus grandes desafios, a necessidade de propor aos professores alfabetizadores da Rede um modelo didático congruente à perspectiva discursiva de alfabetização. Então, por tudo que temos reafirmado até aqui, fica-nos bastante evidente que se aprende a ler, lendo; que se aprende a escrever, escrevendo.

Olhar para outras aprendizagens como engatinhar, andar, falar, e andar de bicicleta, por exemplo, que acontecem de forma contextual e por meio das experiências vividas no período da infância, nos faz pensar que com a escrita e a leitura também não é um processo diferente.

Não é uma verdade que precisamos desmembrar os objetos culturais de conhecimento, que são a leitura e a escrita em várias partes e criar um método com grau de complexidade gradativa para ensiná-los aos estudantes. De fato, é necessário acreditar no potencial cognitivo das crianças e de que são capazes de lidar com os processos intrincados de aprendizagem da leitura e da escrita.

Logo, com os percursos formativos do ADEF, foi possível, ainda que sutilmente, iniciar algumas provocações e reflexões do ponto de vista didático, com a finalidade de gerar maior compreensão acerca de como organizar, junto aos estudantes, o trabalho com a leitura e a escrita, a partir da concepção aqui defendida.

Em decorrência dessas ações, chegamos à conclusão de que atender a uma abordagem de alfabetização que traz como eixo central o aspecto discursivo significa, sobretudo, assegurar contextos para a aprendizagem dos conteúdos de leitura e de escrita de forma plena e que estejam, ainda, impregnados das marcas reais de seus diferentes usos e finalidades na sociedade.

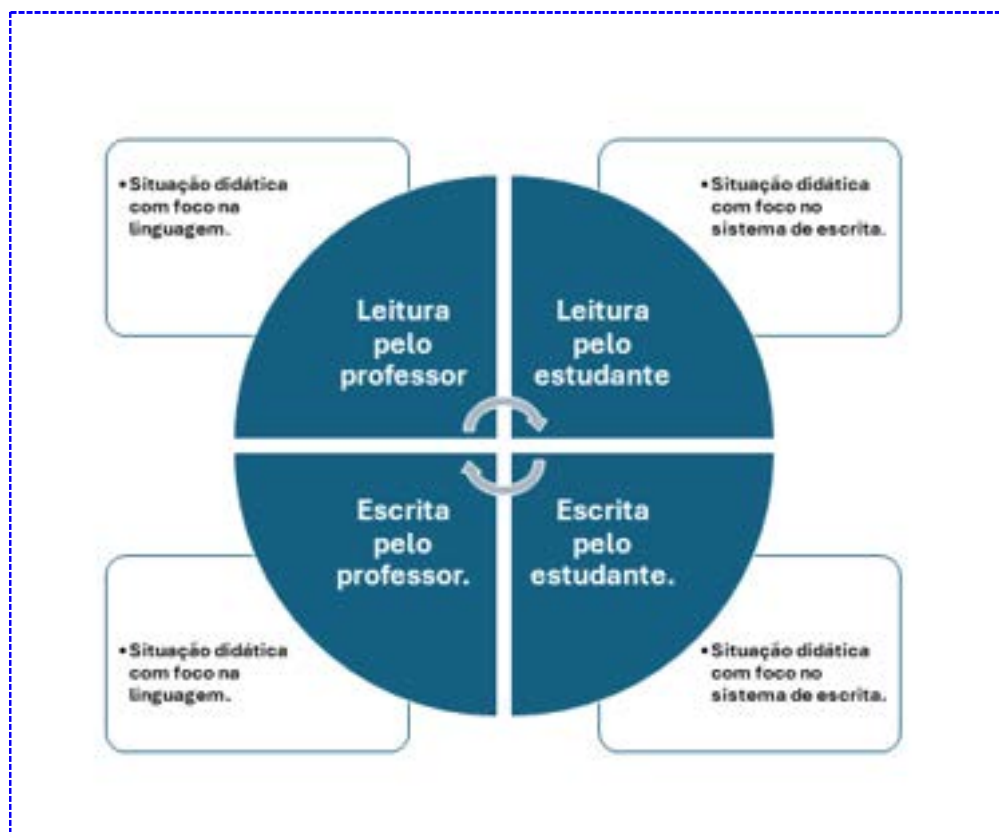


Para tanto, propor práticas sociais de leitura e escrita para estudantes que ainda não estão apropriados de suas respectivas convencionalidades, requer o reconhecimento da figura do professor como mediador, que, nos contextos das aulas, empresta a sua experiência com a intenção de colaborar com o processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes e, ao mesmo tempo, favorecer a apropriação de comportamentos leitores e escritores.

Em virtude disso, retomamos com os professores alfabetizadores, nos encontros do ADEF, as quatro situações didáticas fundamentais da alfabetização – leitura pelo professor, leitura pelo estudante, escrita pelo professor, escrita pelo estudante - profusamente difundidas pela CE CEDAC, hoje Roda Educativa, uma instituição parceira que atuou, numa perspectiva de colaboração, na formação dos professores alfabetizadores de um grupo de escolas focais de Suzano, nos anos de 2022 e 2023.

Nesse viés, tais situações didáticas têm finalidades diferentes, mas possuem uma relação de complementariedade, o que requer um planejamento do trabalho pedagógico e na rotina semanal que assegure o equilíbrio do desenvolvimento de todas elas, sem, portanto, existir a predominância da aplicação de uma em detrimento da outra.

Como forma de retomar a concepção de perspectiva discursiva de alfabetização, que não separa a aquisição do sistema de escrita da apropriação da linguagem, destacamos a pertinência das quatro situações didáticas na imagem a seguir:



A partir da imagem, podemos perceber que as situações didáticas, nas práticas de leitura e escrita, se diferenciam pela centralidade dos papéis ocupados pelo professor e pelo estudante.

Em razão disso, quando a centralidade das ações está na figura do professor, o foco da situação didática está na linguagem. Por outro lado, quando a centralidade passa a ser do estudante, a ênfase está na apropriação das características do sistema de escrita.

Considerando os aspectos distintos das situações didáticas, fica-nos evidente que a articulação de todas elas, de maneira equilibrada, na rotina do professor alfabetizador, assegurará a mobilização do trabalho com a linguagem e com o sistema de escrita de forma concomitante – perspectiva discursiva.

Situação didática: leitura pelo professor

Quando o professor assume o papel de leitor diante de uma turma de estudantes que ainda não leem convencionalmente, não apenas promove o acesso ao texto como garante uma experiência compartilhada de leitura, indispensável para a construção de sentidos e, também, para o intercâmbio de impressões e ideias.

A leitura pelo professor, como prática regular, favorece que os alunos interajam com diferentes gêneros textuais, tendo, assim, a oportunidade de diferenciar as suas principais características composicionais e as suas finalidades sociocomunicativas.

Além disso, nesta importante situação didática, o professor modeliza comportamentos leitores, à medida em que mostra a melhor forma de dar voz a um texto e compartilha com os estudantes os problemas, os prazeres e as estratégias de que um leitor lança mão para construir um sentido para o texto.

Em síntese, a leitura pelo professor possibilita:

- que os estudantes se comportem como leitores, antes mesmo de dominarem o funcionamento do sistema alfabético de escrita;
- que tenham a oportunidade de conhecer a linguagem utilizada em diferentes gêneros textuais, de refletir sobre seus usos e funções, desde que tais atividades preservem o sentido social da leitura;
- que vivenciem ou observem, no professor, os comportamentos que os leitores mais experientes costumam realizar em situações de leitura;
- que se familiarizem com as características de um mesmo gênero;
- que a criança possa conhecer o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.



Situação didática: leitura pelo estudante

Como já mencionado, neste material, dominar as convenções da escrita não pode se configurar como um pré-requisito para que os estudantes sejam inseridos em práticas que envolvam as finalidades sociocomunicativas da escrita.

Sendo assim, é importante que o professor planeje situações didáticas, com objetivos distintos, em que os estudantes possam ler por si mesmos. No entanto, para que as crianças que ainda não leem convencionalmente possam se dedicar à leitura, entendida nesta concepção como leitura por indícios, é imprescindível que contem com muitas informações sobre o que diz o texto, que podem ser fornecidas pela professora ou pelo próprio material em que o texto está inserido, tais como sua diagramação, títulos e subtítulos, imagens, entre outros.

Para além dessas informações, as crianças, quando submetidas ao desafio de realizar uma leitura por indícios, diante do esforço de construir hipóteses para descobrir onde está escrito a palavra informada, buscará apoio em todos os saberes que já têm acerca do funcionamento da escrita – o que já sabe sobre as letras e os sons a elas associados, dos segmentos sonoros de palavras conhecidas, entre outros.

Nesse processo de ler, ainda que de forma não convencional, as crianças utilizam diversas estratégias para concluir onde está escrito a palavra que procuram, das quais destacamos:

- extensão das palavras;
- início das palavras;
- final das palavras;
- partes internas das palavras.

Em face disso, ressaltamos o quanto é fundamental que o professor identifique qual é a estratégia que o estudante utiliza, durante a leitura por indícios, para que tenha possibilidades de propor atividades com desafios que favoreçam o acesso aos novos níveis de desenvolvimento cognitivo, para, assim, garantir o aprimoramento da competência leitora.



Situação didática: escrita pelo professor

É inegável que o processo de produção de textos escritos é algo bastante complexo, pois como nos aponta Katia Brakling (2004), o texto, enquanto unidade de sentido, apresenta aspectos discursivos, notacionais, textuais e gramaticais.

Todavia, quando pensamos as práticas de produção de texto nas turmas de alfabetização, do ponto de vista da mobilização da linguagem, entenderemos a necessidade de que sejam sistematizadas em sequência didáticas ou projetos, pois envolverão contextos de aprendizagens que se desdobrarão em vários dias, por meio de etapas sucessivas que mobilizarão os cinco operadores textuais, mas centradas na figura do professor como escriba.

Nessa situação didática em que o professor assume o papel de escrever no lugar dos estudantes, é preciso que fique explícito a ideia de que as crianças serão produtoras do texto de forma oral, o que, em outras palavras, indica que cuidarão do aspecto discursivo do texto – a ideia que se quer comunicar; e o professor, como mediador, emprestará a sua experiência cuidando dos outros aspectos do texto.

Nesse movimento, é preciso que o professor se preocupe em:

- problematizar as informações que os estudantes forem apresentando;
- estimular as crianças para que recorram aos textos-fontes produzidos nas etapas de planificação;
- realizar a revisão processual do texto coletivo que está sendo produzido, para que seja possível fazer os ajustes necessários, como, por exemplo: repetição de palavras, mudanças nas formas de referenciar o personagem, entre outros;
- explicitar as decisões tomadas quando estas se referirem aos aspectos notacionais, textuais ou gramaticais, como, por exemplo: dizer que Chapeuzinho Vermelho se escreve com CH e não com X como muitos poderiam pensar;
- não textualizar do lugar dos estudantes.

Para melhor compreensão do processo de produção de texto tendo o professor como escriba, retomaremos, na imagem a seguir, as principais etapas.



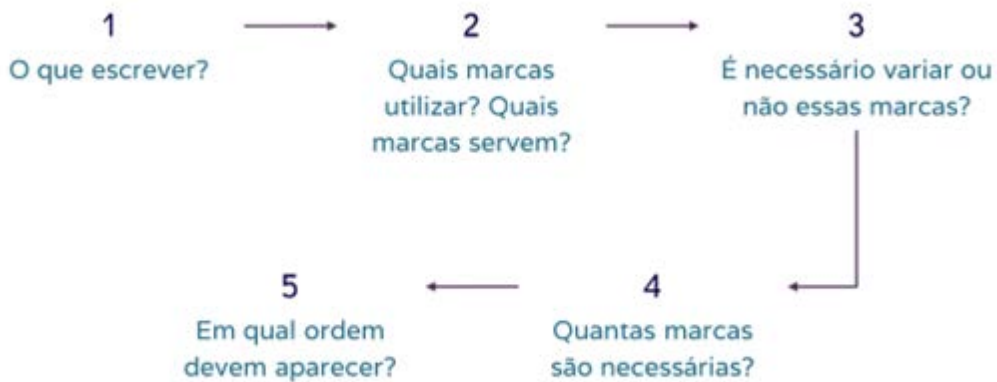


Situação didática: escrita pelo estudante

Parafraseando Ferreiro, entendemos que é preciso liberar as escritas infantis, o que configura para o NPEF a reafirmação da importância de que as boas situações didáticas de escrita pelo estudante sejam planejadas e oportunizadas com regularidade nas turmas de alfabetização da nossa Rede.

Tal proposta é fundamental para a apropriação e aquisição do sistema de escrita alfabética, pois propicia que os estudantes se vejam desafiados e escreverem por si mesmos, elaborando hipóteses a partir dos saberes que já possuem, para tomarem decisões acerca de quais letras usar, quantas e em qual ordem.

Quando o estudante pensa sobre a escrita



Além disso, a recorrência de atividades que tragam o desafio da escrita pelos estudantes foi algo bastante discutido nos encontros do ADEF, pois os diferentes grupos reconheceram que, muitas vezes, as crianças são convidadas a escreverem por si mesmas apenas nas sondagens e, no restante do tempo, lhes são oferecidas somente atividades embasadas em outra perspectiva de alfabetização, como em propostas de preencher as lacunas com determinada família silábica.

Entendemos, também, por meio das diversas reflexões suscitadas nos encontros formativos, que é preciso propor situações de escrita pelo estudantes que não sejam apenas de lista de palavras, para que tenham a possibilidade de, mesmo sem ter a base alfabética, lidar com outros desafios, como por exemplo, a ideia que se quer comunicar (aspecto discursivo) na produção de uma indicação literária.

Para que as propostas de escritas, ao mesmo tempo que tenham desafios, sejam também possíveis de serem realizadas pelos estudantes, é de fundamental importância que o professor se preocupe com as condições didáticas, como as que apresentaremos a seguir.

- Propiciar que as e os estudantes coloquem em jogo suas próprias conceitualizações.
- Propor contextos reais de leitura e escrita, com propósitos claros e compartilhados.
- Propor desafios que demandem a construção de novos conhecimentos.
- Propor situações em que os estudantes escrevam em parceria com seus colegas e possam confrontar suas conceitualizações com os pares.
- Promover situações em que os estudantes possam reler e analisar o que escreveram, tendo uma nova oportunidade de reflexão sobre a escrita.
- Oferecer diversos recursos a que os estudantes recorram como fonte de informação sobre a escrita.



HABILIDADES COGNITIVAS DE LEITURA

O NPEF, como mais uma de suas ações, desde 2022, tem intensificado os processos avaliativos parametrizados no Ensino Fundamental o que, por sua vez, tem nos possibilitado refletir sobre as aprendizagens dos estudantes da Rede em Língua Portuguesa, sobretudo, em leitura e escrita.

Refletindo sobre os dados dessas avaliações – diagnósticas e processuais, enquanto órgão central de gestão pedagógica, identificamos, na progressão das aprendizagens dos estudantes que saem do 2º ano e que chegam no 4º ano, uma lacuna com relação ao desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura, o que se confirma, inclusive, a partir das falas dos professores que também enxergam como grande desafio fazer com que os estudantes, de fato, consigam compreender aquilo que leem.

Em decorrência dessa realidade, em 2024, foi proposto aos professores regentes do 3º ano um itinerário formativo denominado “Percurso Literários: capacidades de leitura” – PLCL.

Em linhas gerais, o curso tencionava trabalhar com os professores o texto como objeto de ensino para reconhecer, de forma contextual, os conteúdos de leitura, mas com ênfase nas capacidades de leitura, como na imagem a seguir:



Sabemos, a partir das teorias do texto e do discurso (BRAIT, 2012), que a leitura é um processo de interlocução. É pela interação entre os sujeitos, as relações entre autor – texto – leitor que se constroem os sentidos dos textos.

Nessa direção, é importante dizer que o Currículo da Cidade de Suzano preconiza o trabalho com as práticas de leitura relevantes fora da escola, para que os estudantes possam circular, acessar e exercer sua cidadania nos diversos espaços sociais.



CAPACIDADES DE LEITURA

Conceber a leitura como objeto de ensino, implica no entendimento de que, em sua amplitude, abarca aspectos lógicos, sociais, culturais e cognitivos. No entanto, pensar a qualidade da aprendizagem dos estudantes em leitura requer, sem dúvidas, que todos os aspectos sejam trabalhados contextualmente e numa relação de interdependência.

Ao levar em consideração essa perspectiva e, ao mesmo tempo, retomando as necessidades formativas do professores da Rede, já mencionados anteriormente, o NPEF tomou a decisão de desdobrar, enfaticamente, nos encontros formativos dos professores do 3º ano, os aspectos cognitivos da leitura.

Sendo assim, nesse itinerário formativo foi aberto um espaço privilegiado para a discussão e reflexão acerca das capacidades de leitura, que em outras linhas teóricas são nomeadas como competências, habilidades ou estratégias de leitura.

Segundo Rojo (2002), as capacidades de leitura, enquanto processos cognitivos e, também, metacognitivos, classificam-se da seguinte forma:

Capacidades de Aquisição do Sistema de Escrita

Os estudantes precisam desenvolver/aprender no primeiro e segundo ano do ensino fundamental e se referem à natureza da escrita alfabética, denominada também como capacidades de decodificação.

Capacidades de Compreensão de Textos

As capacidades de compreensão estão presentes nos objetivos comuns aos ciclos (alfabetização e intermediário). Trata-se das estratégias cognitivas de leitura, tais como: antecipação, inferência, checagem de hipóteses, generalização (capacidade de síntese), e outras.

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto

Denominada também como interpretação, são aquelas capacidades relacionadas aos aspectos discursivos que contribuem para reconstrução dos sentidos do texto. Dentre elas, destacam-se: recuperação do contexto de produção, relações de intertextualidade, relações de interdiscursividade, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.



QUE LEITOR QUEREMOS FORMAR?

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciarem-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar. Significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou - e isto é igualmente importante - que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos. (Delia Lerner, 2002, p. 28).

Diante das provocações de Lerner (2002), o NPEF da SME-Suzano, posiciona-se, veementemente, a favor de reunir todos os esforços possíveis para tornar a formação de leitores um eixo central dos processos educativos da Rede Municipal. Para isso, é necessário que o trabalho com a leitura tenha, de fato, a figura do professor como um mediador, que, neste caso, deve se preocupar com o seu planejamento, considerando as seguintes etapas:

Critérios para a seleção dos livros:

É fundamental que os livros escolhidos tenham qualidade literária, tanto do ponto de vista da narrativa quanto das imagens. Ler para as crianças não significa, de forma alguma, subestimar as suas capacidades de compreensão e erroneamente optar por livros cujas narrativas e imagens são declarativas, não deixando espaços para que os estudantes encontrem a sua voz de leitor em um processo genuíno de construção de sentidos.

Assim, optar por livros que façam intertextualidade com personagens ou tramas conhecidas, pois do ponto de vista de enredo, assegurarão muitas construções de sentidos pelas crianças, gerando, posteriormente, boas possibilidades para o intercâmbio de ideias entre os estudantes.

Ou ainda, escolher, por vezes, livros que não tenham finais declarados, pois os espaços vazios deixados são potentes para a construção de uma diversidade de sentidos, o que acolhe, de sobremodo, o caráter polissêmico da literatura.

Logo, avançar, progressivamente, para histórias mais complexas, em que a trama linear deixa lugar a outras (não linear) em que várias aventuras se desenvolvem concomitantemente, vividas por personagens secundárias, ao mesmo tempo que acontece a trama principal, potencializam a leitura.

Propor a leitura de livros que façam transgressões de estereótipos de personagens como em histórias que aparecem bruxas boas e princesas más.





Ainda nessas sugestões, escolher livros que provoquem uma ruptura das expectativas dos leitores, para a compreensão de que nem sempre determinadas características se repetem necessariamente em todas as histórias, também qualificam as capacidades de leitura.

Por fim, nos encontros formativos do PLCL, tivemos muitas reflexões produtivas acerca da mediação de leitura pelo professor. Na ocasião, ficou-nos a compreensão de que planejar uma situação de leitura mediada pelo professor demanda que sejam elaboradas boas perguntas para três momentos distintos e com os respectivos propósitos:

- **Antes da leitura**

- para a ativação de conhecimentos;
- para garantir que os alunos antecipem o que será lido;
- para combinar o que é pertinente à atividade.

- **Durante a leitura**

- para favorecer a relação entre texto e imagem;
- para ampliar o vocabulário dos estudantes;
- para inferir sentidos e realizar novas antecipações.

- **Após a leitura**

- para favorecer os comentários dos estudantes e o intercâmbio de impactos produzidos;
- para favorecer a recuperação do que foi lido.

GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS E DISCURSIVIDADE

Ainda no viés das formações, historicamente, pautado inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o trabalho com o ensino de língua portuguesa, foi concebido como forma de interação, recorrendo à linguagem como um recurso de mediação para suas práticas sociais. Isso quer dizer que, tanto o ensino dos aspectos formais da língua, quanto suas práticas de linguagem devem ser compreendidos em seus contextos históricos, ou seja, em suas dimensões políticas, éticas e estéticas.

Já em 2018, na Base Nacional Comum Curricular (2018), revalidando o que já havia sido indiretamente declarado do documento de 1997 - PCN - a atuação com o ensino da língua portuguesa não somente aconteceria para reflexão e uso dos mecanismos linguísticos, mas também existiria para subsidiar as ações dos estudantes em situações comunicativas diversas que incluiriam as práticas cotidianas, sejam essas situações discursivas formais ou informais.

O que se quer dizer é que ensinar língua numa perspectiva discursiva, pressupõe o uso da reflexão, o planejamento da situação comunicativa, as escolhas linguísticas que melhor se adequem ao texto a ser produzido, sua temática, os conteúdos que podem atravessar a produção e a própria organização da produção em si, que é diretamente influenciada pelo contexto de sua enunciação.

Nesse sentido, atuar com a prática discursiva subjaz, nas sequências didáticas, a diversidade de textos e gêneros e não apenas limitar-se em função de sua relevância social, isto é, é olhar para o texto como objeto de estudo, já que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Ainda nesse contexto, a compreensão oral e escrita, assim como suas respectivas produções, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser privilegiadas nas situações de aprendizagem.

Logo, quando se fala do trabalho com os gêneros textuais, por meio da discursividade, considera-se também a língua como um objeto cultural, que está associado a um contexto sócio-histórico, mas que está a serviço de uma formação discente que possibilite não apenas que estes saibam os diferentes gêneros textuais, mas que possam identificá-los, produzi-los e, mais do que isso, utilizá-los conforme suas necessidades.

Em síntese, uma abordagem de ensino com os gêneros textuais na escola requer procedimentos e análises referentes aos seus contextos de produção e seus usos, algo que não pode ser realizado de forma despreziosa e que requer planejamento. Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a melhor forma de dar vida aos gêneros orais e escritos na escola seria não reduzi-los aos objetivos específicos de aprendizagem, mas estudá-los por meio de um prisma sociocomunicativo.

Portanto, situações didáticas em que esses gêneros são desvinculados de qualquer relação com uma comunicação concreta ou situações que a escola nega o fato de também ser um lugar efetivo de comunicação real, enfraquecem o aprendizado da língua-mãe. Isto posto, devemos, então, garantir um contexto de aprendizagem em que as ações pedagógicas sejam encaradas como práticas de linguagem, considerando as diversas possibilidades de expressividade, inclusive, aquelas que permeiam o cotidiano dos sujeitos. Por fim,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p.65)



Gêneros orais e escritos na escola

Em 2024, baseado na obra Gêneros Orais e Escritos na Escola, de Schneuwly e Dolz (2004), o NPEF - EJA, ofereceu, em seus momentos formativos, em horário de trabalho, a reflexão da prática docente sobre como conceber o ensino dos gêneros escritos e orais em sala e mais: promoveu situações formativas em que se refletiu como encaminhar o trabalho com diversidade de gêneros de maneira significativa e progressiva, além de se refletir sobre o “texto” colocado como objeto de estudo.

Fato é que, durante muito tempo, disseminou-se que o ensino da língua portuguesa deveria estar ancorado nos gêneros textuais que, por muitas vezes, embora estivessem presentes nas salas de aula, distanciavam-se das diferentes realidades sociais dos estudante; sem falar que, na maioria das vezes, o ensino da língua materna privilegiava a norma culta em detrimento da linguagem coloquial.

Por essa razão, algumas questões que versaram sobre as temáticas supracitadas foram palco das discussões dos professores de 4º e 5º ano da rede municipal de ensino de Suzano. Até porque, questões como as listadas abaixo fomentaram e qualificaram nossos momentos de discussão sobre um trabalho do ensino da língua portuguesa pautado na discursividade. Dentre as questões levantadas, destacamos:

- “Por que se trabalhar com gêneros e não com tipos de textos?”.
- “Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes?”.
- “O que é gênero de texto?-Como entender essa noção?”.
- “Que gêneros selecionar para ensino e como organizá-los ao longo do currículo?”.
- “Como pensar nas progressões didáticas?”.
- “Deve-se trabalhar somente com os gêneros de circulação escolar? De circulação extra-escolar? Ambos?”.
- “Quais são os mais relevantes em cada caso?”

Fato é que, nos momentos formativos de 2024, além do tratamento dado às questões aqui listadas, nossos encontros foram oportunos para destacarmos, também, o trabalho com:

A. Processo de escrita.

... que é um processo didático que reconhece e oportuniza o estudante a produzir o texto mais de uma vez, como uma chance de fazê-lo cada vez melhor. Além disso, prevê um trabalho que possa garantir um conjunto de características responsáveis por demarcar a produção de linguagem como texto, ou seja, que permite que aquilo que for produzido, seja percebido como um texto.

Ainda nesse processo, discutiu-se que as questões semânticas e pragmáticas devem ser validadas como elementos de sua estruturação. Para as questões pragmáticas, itens como a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade devem ser vistos como recursos essenciais para a produção escrita. Já para os aspectos semânticos, aponta-se a coesão e a coerência, como elementos fulcrais deste processo.



B. Operadores textuais

Considerados como boas etapas para produções textuais mais significativas, os operadores textuais foram estudados como “recursos” que puderam demarcar momentos das situações didáticas de escrita numa perspectiva qualitativa e progressiva. Para tanto, os operadores utilizados como objetos de reflexão foram os seguintes:

CONTEXTUALIZAÇÃO	Recuperar as características da situação de comunicação em que o texto será produzido (quem irá ler, a finalidade da comunicação, qual o melhor gênero para dizer, onde irá circular) .
ELABORAÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS	Pesquisa de informações, fatos, ou mesmo da criação de uma trama, quando se trata de texto de autoria.
PLANIFICAÇÃO	Elaboração de um plano do texto, organizar as partes do texto, definindo em que ordem aparecerão, quais relações serão estabelecidas entre elas e como serão articuladas.
TEXTUALIZAÇÃO	É a escrita propriamente dita, a elaboração textual do plano do texto, utilizando os recursos disponíveis na língua.
REVISÃO E EDIÇÃO	Acontece durante a textualização e depois de escrita a primeira versão do texto (processual e contínua e revisão final).

Enfim, em nossos momentos formativos, compreendemos que para a comunicação, o sujeito usa os gêneros como uma forma de se adequar a determinado contexto, que - necessariamente - envolve a linguagem. Assim, se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, é papel da escola, das professoras e professores, dar a máxima qualidade ao trabalho desenvolvido a partir deles, tanto em seu aspecto organizacional interno (linguístico), como em seu funcionamento sociointerativo (discursivo).



FORMAÇÃO CONTINUADA EM 2025

Avançando em nossas reflexões escritas, sabemos que a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Suzano tem sido, nos últimos anos, tratada como uma ação prioritária por parte da SME e dos seus respectivos núcleos pedagógicos.

No ano de 2024, por exemplo, como desdobrado de forma mais detalhada anteriormente, foram intensificados os processos formativos do professores do ensino fundamental, em horário de serviço, dentro de temáticas tão pertinentes como: alfabetização, formação de leitores e gêneros orais e escrito.

Então, numa perspectiva de continuidade, importante premissa da implementação curricular municipal, para o ano de 2025, projetamos itinerários formativos, que serão ministrados pelos técnicos do NPEF, com atendimento aos professores em horário de serviço, mas a partir de um princípio, que para este ano, denominamos como: “Rede formando Rede”.

Entendemos por este princípio, um processo formativo que se estabelece por meio de ações colaborativas, em que os professores indicados para o curso, numa parceria corresponsável com o Coordenador Pedagógico - CP, ampliarão as pautas da formação em suas respectivas escolas.

Para esse propósito, cada escola deverá, então, eleger um professor representante de cada ano e por período, para que possa participar dos encontros, junto com o CP, e promover as discussões e os desdobramentos das proposições do curso com os seus pares na unidade escolar, durante os encontros de HTPF.

As estruturas dos cursos, desenvolvidos em 2024, serão mantidas em 2025. No entanto, a ideia é que, para este ano letivo, sejam realizados numa perspectiva de aprofundamento, de maneira que sejam enfatizados os aspectos práticos dos modelos didáticos de cada um dos focos temáticos já abordados.

Para que seja possível vislumbrar a organização dessa importante ação formativa, apresentamos as informações a seguir:



TURMA	CURSO	MÊS
1º ano	ADEF -Alfabetização Discursiva em Foco - aprofundamento	Março/Abril
2º ano	ADEF -Alfabetização Discursiva em Foco - aprofundamento	Março/Abril/Maio
3º ano	PLCL – Percursos Literários: capacidades de leitura - aprofundamento	Março/Abril
4º ano	GOE – Gêneros Oraís e Escritos - aprofundamento	Março/Abril
5º ano	GOE – Gêneros Oraís e Escritos - aprofundamento	Março/Abril/Maio

FORMAÇÃO CONTINUADA



AS FORMAÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo da premissa de articular os fazeres docentes com o Currículo de Suzano, a SME encaminhou, em 2024, percursos formativos que pudessem contribuir com as práticas pedagógicas dos docentes na Educação Infantil e no Ensino fundamental, sempre visualizando os territórios em que os estudantes estavam inseridos e fazendo uma interlocução com as temáticas da área.

Ao tratar as temáticas do Currículo nas formações, possibilitamos também, além das discussões e reflexões conceituais de cada encontro, a socialização das práticas dos professores que já haviam apontado para a SME a importância destas trocas de saberes entre os pares. Desta maneira, pudemos valorizar os diferentes conhecimentos entre os docentes e, assim, constituir novas experiências para cada participante.

Neste sentido, as formações foram além das temáticas propostas no Currículo, uma vez que propuseram repensar a atuação do profissional na Educação Física escolar e como estes conteúdos estavam sendo problematizados na perspectiva da cultura corporal e na diversidade das manifestações sociais e culturais na vida do estudante na sociedade.

Nesse íterim, foi possível também conduzir um olhar atento e sensível sobre a inclusão das crianças com ou sem deficiências, pois cada indivíduo tem vivências e experiências diferenciadas, em seus diversos contextos sociais. Desta maneira, quanto mais tivermos diversificação de propostas que atendam a todos, mais favorecemos a inclusão dos estudantes.

Nesse sentido, para 2025, pretendemos continuar corroborando com percursos formativos que possibilitem e contribuam com o fazer pedagógico dos profissionais da rede.

FORMAÇÃO CONTINUADA



AS FORMAÇÕES DE ARTE

O ano de 2024 foi marcado por um percurso formativo em que professores especialistas puderam dialogar e conhecer o trabalho de seus pares. Neste sentido, é fato que a Arte está, também, baseada nas experiências de diferentes pessoas que terão suas vivências estéticas em momentos diversos.

A partir disso, as formações em Arte se deram com a participação e colaboração dos professores da rede que foram convidados a discorrer sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nestes encontros, foram discutidos a concepção do currículo de Arte e as possibilidades de ampliação das propostas realizadas nas escolas e, para isso, necessitou-se de experiências práticas nas formações.

Desta maneira, os encontros tiveram momentos ricos e significativos, em que foi possível trabalhar com as linguagens da Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, houve uma formação com a empresa Acrilex, em que professores(as) tiveram a oportunidade de experimentar materiais e aprender novas técnicas na arte visual. Neste encontro, as reflexões foram importantes para o fazer pedagógico dos docentes.

Percebemos que partilhar saberes que estão sendo colocados na prática da sala de aula é riquíssimo. Desta maneira os relatos de experiências dos professores sobre suas práticas dialogadas com o currículo de Suzano é de suma importância.

Por isto em 2025 é essencial manter as formações dos especialistas, com o objetivo de oportunizar para todos um constante movimento de pesquisa e reflexão, abordando uma diversidade de temas que conversem com o currículo da cidade e enriqueçam a formação do artista/pesquisador/professor.

FORMAÇÃO CONTINUADA





AVALIAÇÃO

A white wavy line extends from the top of the page down to the top of the word 'AVALIAÇÃO', which is held by a simple cartoon character.

AVALIAÇÃO DA REDE DE SUZANO

Depois de vivenciarmos algumas situações com a avaliação em nossa rede, fosse ela de larga escala ou de caráter processual, 2024 foi um ano importante para a validação das avaliações como um importante - mas não o único - instrumento que pudesse indicar as melhores tomadas de decisão para potencializar e apoiar a visão docente diante dos processos de aprendizagem dos estudantes da Rede.

Agindo na contramão de que as avaliações que são realizadas possuem um papel punitivo e se distanciam da observação daquilo que se configura como fragilidade ou facilidade dos indivíduos e impedem, ainda, um olhar consciente do educador sobre sua prática, para o ano de 2025, a intenção se mantém de reconhecer as avaliações como ferramentas que impulsionam um educador comprometido com uma prática voltada para a transformação, que é capaz de visitar constantemente suas ações pedagógicas e de agir de forma assertiva nos processos de aprendizagem.

Então, as sondagens de Língua Portuguesa e Matemática, as avaliações diagnósticas de entrada, a AMAS, o IAP, o Saeb e as avaliações de fluência leitora serão recursos mantidos para este ano, visto que configuram e estruturam o que o Núcleo Pedagógico entende como os aspectos fundamentais para ampliar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes do nosso município.

Ainda neste contexto, nossas avaliações permanecem com as funções diagnóstica, processual e somativa, já que, os dados oferecidos por cada uma delas corroboram para os ajustes das práticas pedagógicas às necessidades formativas dos estudantes. Assim, para o município de Suzano, entende-se:

AVALIAÇÃO





AValiação

Fique de olho!

Diferente das avaliações de larga escala, as sondagens de Língua Portuguesa e Matemática, o Instrumento de Avaliação Processual - IAP e a Avaliação Municipal da Aprendizagem de Suzano - AMAS, são instrumentos mediados pelo Simaeb - Sistema Informatizado de Avaliação na Educação Básica.

Ainda assim, estas são avaliações parametrizadas, mas que têm caráter processual, afinal permitem intervenção e planejamento de seus contextos de aplicação.

AVALIAÇÃO	DATA / PERÍODO
Avaliação Diagnóstica de Entrada - ADE	Mês de fevereiro.
Sondagem de Língua portuguesa - 1º ano (Escrita de lista)	Meses de abril, junho, setembro e novembro
Sondagem de Língua portuguesa - 2º ano (Escrita de lista e leitura em voz alta)	Meses de abril, junho, setembro e novembro
Sondagem de Língua portuguesa - 3º ano (Reescrita e leitura em voz alta. Escrita de lista para estudantes não alfabetizados)	Meses de abril, junho, setembro e novembro
Sondagem de Matemática - 1º ano (Escrita de números e resolução de problemas)	Meses de abril e novembro
Sondagem de Matemática - 2º ano (Escrita de números e resolução de problemas)	Meses de abril e novembro
Sondagem de Matemática - 3º ano (Escrita de números e resolução de problemas)	Meses de abril e novembro
Instrumento de Avaliação Processual - IAP - 4º e 5º (Capacidade de leitura, leitura em voz alta, escrita e matemática)	Meses de maio e setembro
Avaliação Municipal da Aprendizagem de Suzano - AMAS 2º ano	De 02 a 13 de junho
Avaliação Municipal da Aprendizagem de Suzano - AMAS 3º ano	De 03 a 14 de novembro
Avaliação Municipal da Aprendizagem de Suzano - AMAS 4º ano	De 03 a 14 de novembro
Avaliação Municipal da Aprendizagem de Suzano - AMAS 5º ano	De 02 a 13 de junho
Avaliação de fluência leitora - 2º ano	Previsão - outubro
Saresp - 2º ano	Previsão - novembro
Saresp - 5º ano	Previsão - novembro
Saeb - 2º ano (sorteio)	Previsão - outubro
Saeb - 5º ano	Previsão - outubro

Caso queira retomar ou aprofundar as dimensões da avaliação e suas respectivas funções, reveja os documentos orientadores dos anos de 2023 e 2024.



Sondagens

Acompanhar a trajetória da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND) e compreender como estes processos se estruturam é fundamental para todo e qualquer planejamento. Isso porque, a partir dos resultados apresentados pela turma, é possível organizar estratégias didáticas que qualifiquem e potencializem esses processos, permitindo que sequências didáticas sejam criadas e intervenções assertivas sejam aplicadas.

Avaliar, então, os saberes declarados por meio dos não saberes formais esperados é considerar as aprendizagens dos estudantes numa perspectiva formativa, porque significa, de certo modo, o acompanhamento da estruturação do sistema linguístico e de numeração nas turmas de 1º e 2º anos, para que, de acordo com os resultados apresentados, os ajustes necessários à prática pedagógica sejam feitos.

Assim, no ano de 2024, pensando na entrada e na saída dos estudantes da escola, a Rede, por ano, apresentou os seguintes resultados:

1º ano - Língua portuguesa

Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
A	A	PS	PS	SA	SA	SCV	SCV	SSV	SSV
125	1.429	1062	209	177	392	797	521	522	160

1.1 1º ano - Matemática

A) Sondagem de números

	Familiars - frequentes		Opacos		Transparentes		Terminados em 0		Algarismos iguais		Generalização		Zero intercalado (some antes saída)
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	
AC	23	0	83	55	299	114	211	112	279	122	273	161	180
AF	25	18	70	33	133	59	114	75	154	89	210	262	280
ANC	204	102	526	184	717	243	886	431	934	409	1006	459	442
EC	1764	2.409	1469	2.167	1036	1.956	919	1.786	865	1.774	795	1.577	1.544
ED	46	10	87	46	76	49	93	56	55	27	53	43	44
EE	273	38	156	86	113	138	148	94	76	140	34	26	0
RD	118	56	137	66	148	69	148	74	156	75	151	77	84

AVALIAÇÃO



B) Sondagem de problemas

	P1 - Composição I		P1 - Composição R		P2 - Composição I		P2 - Composição R		P3 - Composição I		P3 - Composição R	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
Acertou	1613	2109	1581	1902	767	1499	676	861	649	1368	513	1056
Errou	394	344	555	595	1060	861	1349	1285	1148	925	1435	1311
Não resolveu	495	252	352	212	632	349	435	298	661	298	508	335

2) 2º ano - Língua portuguesa

Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
A	A	PS	PS	SA	SA	SCV	SCV	SSV	SSV
1126	1883	291	101	537	282	432	249	147	58

AValiação



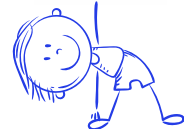
2.1º ano - Matemática

A) Sondagem de números

	Famíliares - frequentes		Opacos		Transparentes		Terminados em 0		Algarismos iguais		Generalização		Zero intercalado	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
AC	15	17	28	35	102	41	48	52	121	71	101	65	118	85
AF	39	56	68	57	165	107	117	105	293	171	320	213	403	271
ANC	70	99	152	146	321	187	277	243	451	253	446	253	494	298
EC	2210	2302	2098	2235	1710	2126	1923	2087	1476	1974	1478	1932	1272	1793
ED	22	15	24	19	53	22	27	19	47	38	45	39	64	48
EE	77	27	39	24	60	38	17	13	20	7	13	16	14	15
RD	52	38	64	36	66	36	64	39	63	40	68	40	73	44

B) Sondagem de problemas

	P1 - Composição I		P1 - Composição R		P2 - Composição I		P2 - Composição R		P3 - Composição I		P3 - Composição R	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
Acertou	1706	1647	1506	1447	1578	1730	1286	1513	1310	1253	1129	990
Errou	392	673	703	938	489	574	911	863	698	979	1000	1328
Não resolveu	291	248	201	176	313	260	212	188	374	331	279	244



AVALIAÇÃO

3) 3º ano - Língua portuguesa

A) Leitura

Níveis	Entrada	Saída
Nível 1	330	162
Nível 2	357	180
Nível 3	476	260
Nível 4	1301	2048
PS	110	58
SA	210	124
SCV	175	106
SSV	54	31

B) Escrita

Níveis	Entrada	Saída
Nível 1	158	126
Nível 2	606	409
Nível 3	716	790
Nível 4	506	1016
PS	110	58
SA	210	124
SCV	175	106
SSV	54	31



3.1) 3º ano - Matemática

A) Sondagem de números

	Familiares - frequentes		Opacos		Transparentes		Terminados em 0		Algarismos iguais		Generalização		Zero intercalado	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
AC	12	15	24	16	58	44	66	65	39	55	64	51	83	107
AF	40	57	93	121	168	169	196	168	161	159	338	244	430	389
ANC	99	59	134	101	173	101	165	114	217	137	204	144	225	151
EC	2260	2465	2143	2325	2008	2254	1970	2221	1946	2230	1781	2118	1625	1866
ED	14	10	15	15	16	29	31	35	27	24	35	49	60	88
EE	27	17	19	13	27	18	14	12	26	10	12	3	14	7
RD	33	22	33	21	31	23	37	21	36	23	36	23	36	24

B) Sondagem de problemas

	P1 - Composição I		P1 - Composição R		P2 - Transformação I		P2 - Transformação R		P3 - Composição I		P3 - Composição R	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
Acertou	1337	1845	935	1399	1162	1628	587	1393	1214	1768	1004	1588
Errou	915	571	1366	1073	1069	760	1403	1055	993	637	1277	873
Não resolveu	277	202	176	144	245	229	185	168	268	210	193	153

	P4 - Configuração retangular I		P4 - Configuração retangular R		P5 - Proporcionalidade I		P5 - Proporcionalidade R	
	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída	Entrada	Saída
Acertou	1010	1605	740	1407	829	1172	573	751
Errou	1170	750	1477	1008	1235	1151	1523	1617
Não resolveu	294	237	217	176	315	263	274	204



De maneira geral, pensando nas turmas de 1º e 2º anos, as sondagens indicaram que há necessidade de superação da apropriação do sistema de escrita como algo mecanizado, sem reflexão e de se oportunizar o trabalho literário pedagógico numa perspectiva sócio comunicativa. Além disso, os dados indicaram que as unidades precisarão de um acompanhamento mais próximo do Núcleo Pedagógico para o fortalecimento das aprendizagens das turmas de 3º ano, no ano de 2025.

Para o 3º ano, os resultados também sinalizaram a necessidade de acompanhamento pedagógico e da intensificação da formação docente com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e resolução de problemas do campo multiplicativo.

Isto posto, para 2025, o Núcleo Pedagógico revalida, neste documento, a importância das avaliações de sondagem para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que este instrumento é norteador de ações significativas e orientador do planejamento das atividades docentes, uma vez que, quando as hipóteses de escrita ou de números são sinalizadas, permitem determinada investigação diante de cada maneira que os níveis são apropriados pelos indivíduos.



IAP - Instrumento de Avaliação Processual

O Instrumento de Avaliação Processual é uma ferramenta que permite a identificação do que o estudante sabe sobre determinado objeto de conhecimento, para levantar conhecimentos prévios das/dos estudantes, analisar dados, tomar decisões, acompanhar as aprendizagens, fomentar a prática e auxiliar no replanejamento e indicar investimentos em aprendizagens ainda não consolidadas e/ou aprofundamento daquelas que os estudantes já demonstram saber.

Já em 2023, apontamos que:

Trata-se de um instrumento mais abrangente do que as sondagens, executadas até o ano de 2023, e, que por isso, em Língua Portuguesa avaliará as capacidades de leitura (que envolve a apropriação sistema de escrita alfabética, apreciação e réplica) e, em Matemática, situações problemas que contemplarão todas as unidades temáticas. (SUZANO, 2023, p. 20)

Nesse sentido, em 2024, o resultados obtidos nas turmas de 4º e 5º anos, por semestre, foram os seguintes:

IAP - 4º ano

1) Língua Portuguesa

A) Leitura em voz alta

Níveis	1º semestre	2º semestre
Com alguma fluência	654	615
Leitura com fluência	1129	1240
Leitura com muita dificuldade	258	273
Não conseguiu ou não quis ler por algum motivo	170	153

B) Capacidades de leitura

Narrar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1558	1452	1115	1802	1504	1405
Inadequada	553	643	921	325	602	598
Não resolveu	1139	154	207	141	161	202



AVALIAÇÃO

Relatar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1361	1034	1162	1352	1216	1468
Inadequada	671	958	813	706	847	598
Não resolveu	203	255	268	213	206	202

Argumentar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1639	1111	1180	1784	1221	1476
Inadequada	388	864	776	283	779	550
Não resolveu	214	265	282	201	265	236



AVALIAÇÃO

C) Produção de texto

Níveis	1º semestre	2º semestre
Não produziu ou entregou em branco	127	159
Não apresentou dificuldade	798	1003
Escrita não alfabética	122	89
Dificuldades em aspectos semânticos	483	465
Dificuldades em aspectos textuais	837	654
Dificuldades em aspectos ortográficos	1048	770

2) Matemática

Para a tabela a seguir, na letra E, lê-se “entrada” e na letra S, leia “saída”.

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
N1	624	355	713	344					589	294	666			710	545	618	517	406	285		
N1 - A					747	433	649	603												548	269
N1 - B					458		129	437		220										182	194
N2	391		575		340		324														382
N2 - A	252	242	606	454	127				507		556		195		146		216		152		
N2 - B					329	551			460		372		507		268	243	452	529			
N3			749	948	676		1111		660		619		803		1183		1110		1283		
N3 - A	258	204	249	259																	
N3 - B	947	1416	682	1384																	



AVALIAÇÃO

IAP - 5º ano

2) Língua Portuguesa

A) Leitura em voz alta

Níveis	1º semestre	2º semestre
Com alguma fluência	465	351
Leitura com fluência	1163	1327
Leitura com muita dificuldade	191	170
Não conseguiu ou não quis ler por algum motivo	123	94

B) Capacidades de leitura

Narrar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1683	1342	115	1690	1400	1302
Inadequada	147	471	646	157	427	525
Não resolveu	103	121	173	90	112	111



Relatar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1319	837	1064	1339	1339	1231
Inadequada	476	927	702	485	485	574
Não resolveu	138	167	164	113	113	132

Argumentar						
	1º semestre			2º semestre		
	Localização	Inferência	Reflexão	Localização	Inferência	Reflexão
Adequada	1140	1013	834	1257	1321	1100
Inadequada	613	715	835	541	482	633
Não resolveu	176	202	231	138	133	171

C) Produção de texto

Níveis	1º semestre	2º semestre
Não produziu ou entregou em branco	86	90
Não apresentou dificuldade	888	935
Escrita não alfabética	107	60
Dificuldades em aspectos semânticos	245	349
Dificuldades em aspectos textuais	477	558
Dificuldades em aspectos ortográficos	695	596

2) Matemática

Para a tabela a seguir, na letra E, lê-se “entrada” e na letra S, leia “saída”.

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S
N1	452	326	368	520					385	254	414	307	609	419	456	492	327	183	214	164
N1 - A					567	246	483	460												
N1 - B					187	108	134	174												
N2	479	277	326	308	292	191	251	434											392	178
N2 - A						224				412	397	121	180	131	228	150	180	133		
N2 - B						226				298	322		401	271	224	377	383	278		
N3					867	1388	1044	864	815		777		720		1001		1007		1281	
N3 - A	203	141	231	170						1229		1306								
N3 - B	776	1190	985	936																

Observando, assim, os resultados das turmas de 4^o e 5^o anos, para 2025, os dados indicaram que o foco de trabalho precisará estar, principalmente, nos quintos anos. Isso porque tais iniciativas oportunizarão novas aprendizagens e, conseqüentemente, suas progressões. Resultados, estes, que sucedem em um bom quinto ano formado para a reflexão e autonomia, e que trarão bons índices para a cidade.

Portanto, para este ano, os IAPs serão mantidos, afinal, junto com outros diferentes instrumentos avaliativos, ajudará a mensurar, de forma mais assertiva, diferentes aspectos do aprendizado dos estudantes, pois colaborará para identificar se o estudante realmente está conseguindo aprender a partir do processo metodológico praticado pelo docente.

AMAS (Avaliação Municipal de Aprendizagem de Suzano)

Ainda no contexto das avaliações no município de Suzano, tratando-se - especificamente - da AMAS, esta teve sua primeira aplicação no ano de 2024. Sua estruturação aconteceu por meio de uma matriz de referência, que contém não só as habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, do 2^o ao 5^o ano, como também os descritores de cada área.





As questões avaliadas verificaram o desenvolvimento das habilidades declaradas no Currículo de Suzano e foram organizadas de forma progressiva, o que considerava diferentes níveis de complexidade da mesma habilidade. Por este motivo, as avaliações tiveram quantidade de questões variáveis para cada instrumento ou área do conhecimento.

Logo, os resultados globais apresentados pela rede foram os seguintes:

Id. Avaliação	Data da Aplicação	Grupo	Participação	Resultado (avaliados)
1ª - Avaliação Municipal de Aprendizagem em Suzano - AMAS (2 ANO)	de 15/10/2024 a 31/10/2024	2 ANO	2529 de 2645 95,6%	Média de Pontos: 1305,9 de 2000 65,3%
1ª - Avaliação Municipal de Aprendizagem em Suzano - AMAS (3 ANO)	de 15/10/2024 a 31/10/2024	3 ANO	2639 de 2772 95,2%	Média de Pontos: 1442,8 de 2400 60,1%
1ª - Avaliação Municipal de Aprendizagem em Suzano - AMAS (4 ANO)	de 15/10/2024 a 31/10/2024	4 ANO	2270 de 2343 96,9%	Média de Pontos: 1551,7 de 2500 62,1%
1ª - Avaliação Municipal de Aprendizagem em Suzano - AMAS (5 ANO)	de 15/10/2024 a 31/10/2024	5 ANO	1923 de 1981 97,1%	Média de Pontos: 1782,0 de 3000 59,4%

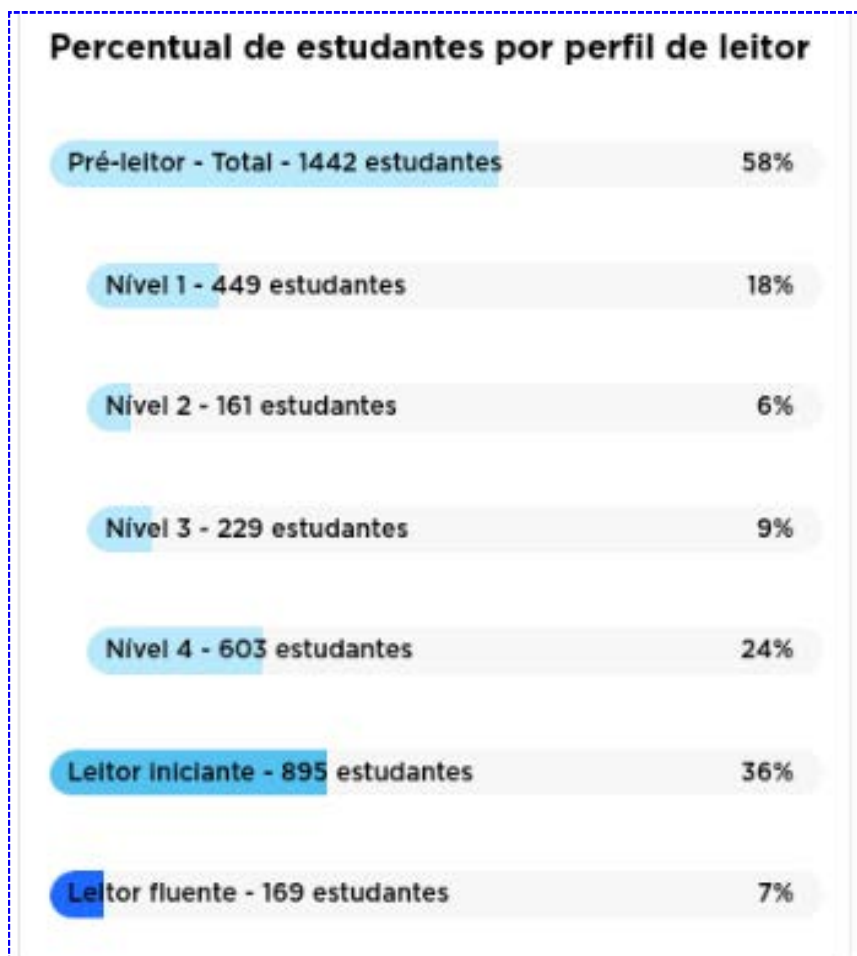
Fluência leitora

Ainda na perspectiva da avaliação em larga escala, mais uma ferramenta será mantida para o ano de 2025, a avaliação de Fluência Leitora. Este instrumento visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado.

Além disso, os indicadores de participação e desempenho dos estudantes da rede nas avaliações de fluência em leitura, se analisados conjuntamente, permitem a generalização dos resultados de desempenho, a depender da taxa de participação, e, conseqüentemente, a definição de estratégias focalizadas nas dificuldades de aprendizagem apresentadas.

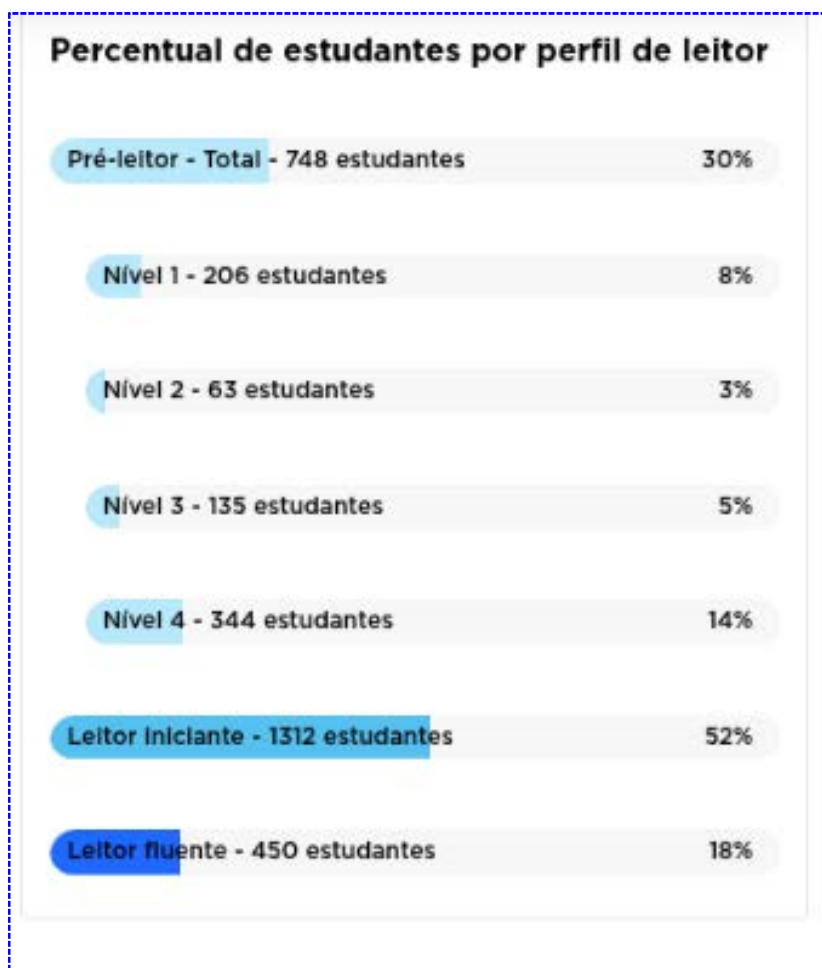
Esse modelo de avaliação será aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para a criança do 2º ano que realizar a leitura para uma professora ou professor, seu desempenho será associado a um Perfil de Leitor.

Em 2024, a taxa de participação foi de 96%, considerando 2604 estudantes previstos, dos quais 2510 foram os estudantes com participação efetiva. Como resultado de “entrada”, a Rede municipal de ensino apresentou o seguinte panorama:



O que se vê é que, de início, quase 58% dos estudantes não estavam dispostos a realizar uma leitura oral e, quando o fizeram, isso exigia muito esforço; enquanto 7% da rede leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 65 palavras com precisão igual ou superior a 90%, considerando-se o texto narrativo do teste.

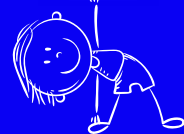
Ainda no mesmo ano, como resultado de “saída”, os dados obtidos foram:



Para o final de 2024, nota-se que o número de estudantes que não estava disposto a realizar uma leitura oral caiu de forma significativa e quase 70% da rede leu corretamente, no tempo de 60 segundos, 11 ou mais palavras e 6 ou mais pseudopalavras; ainda que conseguisse ler fragmentos do texto com, pelo menos, 90% de precisão.

Já em 2025, mantendo a aplicação da avaliação de fluência leitura, espera-se identificar o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira e, ainda, observar se as crianças estão se alfabetizando até o 2º ano, já que a avaliação permite que se dimensione os conhecimentos fundamentais dos estudantes nesta etapa.





PROTAGONISMO

PROTAGONISMO EM REDE

SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS

2º Seminário Suzano “com vida” e a escuta ativa de bebês, crianças, estudantes e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, em suas diferentes formas de se expressar.

Entendendo a necessidade de se saber o que realmente os estudantes e professores sentem e pensam, de se garantir que os educadores e educadoras sejam ouvidos de forma sensível diante de seus anseios, interesses, necessidades, descobertas, opiniões e preocupações e em valorizar as diferentes experiências vividas nos territórios escolares, o Núcleo Pedagógico manterá o Suzano “com vida”, como um movimento de valorização e disseminação das boas práticas da educação municipal de Suzano.

Em uma perspectiva de rede colaborativa, comunidades interna e externa serão “convidadas” a compartilhar ações pedagógicas “com vida”; isto é: aquilo que se enxergou na escola como BOAS PRÁTICAS. O evento, que está previsto para agosto de 2025 e será construído em muitas mãos, abastecerá os profissionais docentes de critérios para um olhar mais afinado e cheio de observações mais consistentes com relação às diferentes formas com que as crianças, estudantes e educadores comunicam suas subjetividades.

A proposta mantém-se em enriquecer a Educação Pública Municipal de Suzano exibindo suas ações exitosas e articulando, mobilizando e integrando os educadores municipais para construir, defender e fortalecer a educação pública com qualidade social. Para tanto, a fim de dar forma a essa “partilha”, posters, ted talks, palestras e exposições poderão ser algumas das ferramentas utilizadas.

Plataforma Matific

Em continuidade às ações do NPEIF - EJA, o ano de 2024 continuou com a expansão da conectividade nas escolas da rede municipal de Suzano, bem como com o fortalecimento das ações formativas ofertadas aos professores. Assim, no mês de fevereiro, com atendimento in loco da Mediadora da Matific para orientações técnicas e atendimento em sala de aula, iniciamos nossos processos formativos.

Tais processos resultaram numa apropriação da plataforma Matific por parte dos docentes e equipes gestoras que, por sua vez, já em 2024, incorporaram nas rotinas semanais o acesso dos estudantes, em sala de aula e fora dela, aos recursos Matific.

Para incentivar o aprofundamento da plataforma, a SME criou, no segundo semestre de 2024, o “Desafio Matific na Escola”, que teve por objetivo o uso da plataforma num determinado período de tempo. As três escolas com maior número de acessos gerados pelo sistema foram contempladas com uma cama elástica, troféus e materiais de papelaria.

PROTAGONISMO



Para 2025, essa iniciativa será mantida a fim de valorizar o planejamento e o trabalho com a plataforma Matific e incentivar seu uso. Além disso, semestralmente, serão emitidos certificados aos docentes e equipes gestoras, que são gerados a partir de critérios (como o uso no mínimo de uma vez na semana) e da emissão dos relatórios gerados pelo próprio sistema.

Ainda para o ano vigente (2025), o eixo de aprofundamento das ações Matific terá como foco o trabalho com a plataforma à luz do planejamento docente voltado à área de Matemática, atrelado às habilidades previstas no Currículo de Suzano para cada ano, transcendendo o uso dos jogos da Matific desarticulados do planejamento do professor.

Logo, os estudantes da Rede Municipal de Suzano permanecerão com o trabalho voltado para a matemática, que é estimulada por jogos interativos e gamificados, uma vez que por meio desta ferramenta torna-se possível cobrir os currículos nacional, estadual e municipal de modo a atender às necessidades específicas de cada conhecimento.

Para tanto, de maneira a assegurar a assertividade e qualidade do trabalho com a plataforma, a articuladora municipal manterá as visitas nas escolas para apoiar a docência com este recurso. Outrossim, para o ano de 2025, registra-se, aqui, que o uso da plataforma no planejamento docente e na rotina escolar dos estudantes é obrigatório, com uso mínimo de uma vez por semana.

Outra informação importante é que, com o objetivo de apoiar e incentivar o trabalho com o eixo aprofundamento, e, ainda, o protagonismo docente e dos estudantes, a SME, também, promoverá a 2ª edição do “Suzan Games”.



JOGOS ESCOLARES MUNICIPAIS - JEMS

Idealizado pelos docentes de Educação Física em 2024, a Secretaria Municipal de Educação, pretende realizar neste ano a 2ª edição dos Jogos Escolares do Município de Suzano (JEMS). Sua criação surgiu da necessidade da integração entre os estudantes, das diversas unidades escolares.

Para 2025, a SME deseja ampliar os jogos, oferecendo nos dois períodos (manhã e tarde) e aumentar os números de atividades desenvolvidas, desta maneira propiciar a participação de mais estudantes nesta 2ª edição.

A Secretaria Municipal de Educação visa contar com parceria de outras Secretarias para a realização dos Jogos Escolares do Município de Suzano (JEMS) da mesma forma que ocorreu em 2024.

Esta ação tem como objetivo:

- Promover, por meio dos jogos e brincadeiras, a integração entre os educandos das Escolas da Prefeitura de Suzano, possibilitando a participação das crianças nas atividades.
- Contribuir para a educação integral e desenvolvimento de competências e habilidades, baseadas nos fundamentos pedagógicos da Educação Física Escolar, em consonância com o Currículo da Cidade de Suzano.
- Possibilitar aos estudantes a compreensão do corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais, culturais e como promotor de vivência e produtor dos sentidos e significados, numa perspectiva holística.
- Oportunizar a formação do cidadão, desenvolvendo os princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva, entre outros norteadores da Proposta Curricular do Município de Suzano.

PROTAGONISMO



Previsão de datas para realização

Congresso Técnico: abril

Regulamento e inscrição: junho

Realização: setembro a outubro

Etapas: Regional e Municipal

Modalidades: individual e coletivas

- Individuais: Damas misto, Atletismo (Corridas 80m e 4X80, e Arremesso da pelota),
- Coletivas: Pique-bandeira, queimada, voleibol Câmbio e resgate/futsal.



PROTAGONISMO



1ª MOSTRA DE ARTE MUNICIPAL - MAM

A primeira Mostra de Arte Municipal – MAM, pretende valorizar e estimular a experimentação artística de professores(as) e estudantes, valorizando suas criações e trazendo-as a público, de maneira que se construa um diálogo entre as várias linguagens.

A SME pretende trazer reflexões sobre a/r/tografia, termo foi cunhado por Rita Irwin em 2004, como uma metodologia de pesquisa que integra arte, texto, prática, conhecimento e realização.

Desta forma, poderemos potencializar questões do mundo contemporâneo acerca da relevância do ensino e aprendizagem em Arte.

Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, dimensões do conhecimento que estão presentes no Currículo da cidade de Suzano, sustentarão as produções que comporão o evento.

A MAM contará com:

- Seminário com professores da rede e convidados.
- Apresentações artísticas de docentes e estudantes da Rede Municipal de Suzano.
- Exposição de obras em espaço público a ser definido.

Como efeito, este evento oportunizará a ampliação de repertório e a reflexão sensível, imaginativa e crítica da Arte, além de proporcionar a investigação e a pesquisa como um saber necessário para estudantes e professores.

Previsão de datas:

Reunião de trabalho: abril.

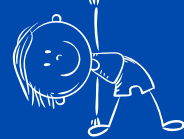
Inscrição: maio.

Realização: agosto.

Linguagens: Dança, Teatro, Artes visuais, Música, Performance (modalidade híbrida).

PROTAGONISMO





EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA oportunizou aos estudantes, no ano de 2024, vivências diversificadas que enfatizaram as dimensões cultural e dos Multiletramentos, declaradas no Currículo da cidade de Suzano e presentes nos contextos de cada território.

Na perspectiva dos Multiletramentos, o projeto de Letramento Digital, por exemplo, que foi desenvolvido pelas escolas, configurou uma boa experiência que refletiu no desenvolvimento dos estudantes da EJA. Além dele, o Clube do Livro, o Coral e a Visitação Cultural aos equipamentos públicos da cidade, promovidos pela SME, também contribuíram para potencializar o trabalho com as dimensões curriculares voltadas à cultura e ao letramento.

Em relação ao itinerário formativo dos professores pedagogos que atuam na EJA, a ênfase foi na área de matemática. Nesse percurso, discutiu-se o acompanhamento das aprendizagens, a partir da análise do instrumento de sondagem de matemática acerca da construção de representações numéricas e da resolução de problemas.

A organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, estrutura-se a partir da:

A) Docência Integrada

Continuidade do trabalho com a Docência Integrada entre Professores Pedagogos e Professores Especialistas, numa perspectiva interdisciplinar, conforme previsto na INSTRUÇÃO Nº 25/SME/2024 10 DE DEZEMBRO 2024.

Ressalta-se que o projeto Letramento Digital será realizado pelos professores especialistas em parceria com as professoras alfabetizadoras.

B) Projeto Fortalecimento das Aprendizagens

O Projeto Fortalecimento das Aprendizagens será realizado no decorrer do ano letivo de 2025. A finalidade é o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem centrados no processo de alfabetização. Tal ação será realizada pelas professoras alfabetizadoras, no horário das 17h30 às 18h30, entre segunda e sexta-feira.

Público alvo: estudantes que encontram-se na fase inicial do processo de alfabetização.

Período: de março a novembro de 2025.

Frequência: no mínimo, duas vezes na semana.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atenção!

É importante que a escola realize a ADE - Avaliação Diagnóstica de Entrada - conforme o calendário apresentado nas orientações sobre o planejamento. Para este fim, sugere-se conversar, com cada estudante, para verificar, na semana, qual é o melhor dia para a aplicação do instrumento.

Encaminhamento da escola:

- Endereçar ao e-mail pedagogico.fundamental@educ.suzano.sp.gov.br a lista com os nomes dos estudantes e os respectivos dias da semana ajustados à aplicação do instrumento. O documento com as informações deverá ser enviado até o dia 10 de março de 2025.

Acompanhamento das aprendizagens

Com o propósito de monitorar os resultados dos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação promoverá a inserção dos instrumentos avaliativos da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Informatizado Municipal da Avaliação da Educação Básica - SIMAEB. O lançamento das sondagens bimestrais acontecerá conforme calendário apresentado no planejamento. Além disso, haverá a Avaliação Municipal, que será realizada na primeira quinzena do mês de novembro.

Todo processo será dialogado com as equipes gestoras e professores.

Material Didático

Para o ano de 2025, a Secretaria Municipal de Educação continuará utilizando o livro didático “Alfabetização de Jovens e Adultos” para apoiar o trabalho docente.

Projetos

Os projetos e parceria com outros equipamentos e instituições estão em fase de estudo. As informações serão divulgadas posteriormente.





REFERÊNCIAS

BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chaves. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Bakhtin: dialogismo e polifonia. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: (org) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: UNICAMP, 1997.

BAKHTIN, M. M. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BAKHTIN, M; VOLOCHINO, V. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

BAUER, A. “Quão bom é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 73, p. 14-43, jan./abr. 2019,

BAUER, A. Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENVENISTE, É. Problemas de Linguística Geral I. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. (1ª edição: 1966).

BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BOGDAN, R.; BIKLEN. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN. “características da pesquisa qualitativa”. (Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução). In:_____. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1982.

BONAMINO, A; SOUSA, S: Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, Fevereiro/2012.

CAMPOS, M. S. Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar. 2011. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.



CANAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANAU, V. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANAU, V. M. (Org.) Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARVELLI, J. G. Formação continuada de professores: aplicabilidade de um programa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2007.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

HIDALGO, K. R. S. Relações entre cultura e educação escolar: concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2016.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, DF, v. 36, p. 251-275, 2011a.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MCDAVID, J.; HAWTHORN. L. Program evaluation and performance measurement: an introduction to practice. Thousand Oaks, California, US: Sage, 2006.

MULLER, E. R. Classe multisseriada em Domingos Martins/ ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura de escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PONTES, G. Instrumentos para monitoramento e avaliação das políticas e programas do Ministério da Educação. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, v. 1, p. 142-159, 2013.

ROSSI, P. H. et al. Evaluation: a systematic approach. Thousand Oaks, California, US: Sage, 2004. SCRIVEN, Michel. Avaliação: um guia de conceitos. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2010.



STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. Educação e seleção, n. 7, p. 5-14, 2013.

SOUSA, C. P; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. Psicol. educ., São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>. Acesso em: 10 out. 2020.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, A. J. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, A J. El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor. In: La Evaluacion orientada haia los objetivos: La Tradicion Tyleriana in. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995, p.341-373.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

VIANNA. H. M. Estudos em Avaliação Educacional, N. 2 JUL./DEZ. 1990. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

VIANNA, H. M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 108, jul. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1240/1240.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

REFERÊNCIAS

