UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

Darlene Silveira Cabrera

QUE POSSIBILIDADE SULEADORA DA ALFABETIZAÇÃO TEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB OS EFEITOS DA PANDEMIA?

2021

Darlene Silveira Cabrera

QUE POSSIBILIDADE SULEADORA DA ALFABETIZAÇÃO TEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB OS EFEITOS DA PANDEMIA?

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Rio Grande
2021

Ficha Catalográfica

C117p Cabrera, Darlene Silveira.
Que possibilidade suleadora da alfabetização tem a Educação Ambiental sob os efeitos da pandemia? / Darlene Silveira Cabrera. -2021.
299 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, RioGrande/RS, 2021.
Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental 2. Totalidade 3. Alfabetização 4. ProcessoEnsino-Aprendizagem 5. Pandemia COVID-19 I. Minasi, Luis Fernando II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Darlene Silveira Cabrera

QUE POSSIBILIDADE SULEADORA DA ALFABETIZAÇÃO TEM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB OS EFEITOS DA PANDEMIA?

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof. Dr. Luis Fernando Minasi
(Orientador - FURG)

Profª. Drª. Luciana Dolci
(FURG)

Profª. Drª. Rita Silvana Santana dos Santos
(UnB)

Profª. Drª. Rosely Diniz da Silva Machado
(FURG)

Profª. Drª. Silvana Maria Gritti
(UNIPAMPA)

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Rosa Luxemburgo

Dedico essa Tese àquele que, um dia, lendo as minhas primeiras narrativas, fruto do processo de alfabetização na 2ª série, disse: “Filha escrevendo assim um dia tu poderás te tornar uma escritora”. E eu acreditei. A meu Pai, pelo suporte necessário à vida, pela amorosidade exigente que carrego em mim, pela presença permanente, pelo exemplo de humanidade, por ter sonhado e acreditado comigo em cada passo até aqui. A ti, Pai, toda a minha admiração e meu amor incondicional.

Dedico esse trabalho também aos sujeitos dessa pesquisa e, na figura desses, a todas as crianças que criam, inventam e imaginam a utopia de um outro mundo possível.

AGRADECIMENTOS

> "Há aqueles que lutam um dia e por isso são bons. Há aqueles que lutam muitos dias e por isso são muito bons. Há aqueles que lutam anos e por isso são melhores ainda. Porém, há aqueles que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis." Bertolt Brecht

Aos ***que lutam todos os dias, a Classe Trabalhadora,*** que financia as ações sociais nesse país e possibilitou a existência da CAPES, a qual tornou viável parte dessa pesquisa. Em especial, as professoras e professores que alicerçaram minha trajetória até aqui.

Aos ***colegas***, ***professores e profissionais em Educação do PPGEA e da FURG***, pelo compartilhar de conhecimentos, de inquietações e pelo desacomodar constante na busca por respostas que atendam às nossas resistências e lutas.

Às ***professoras da banca examinadora***, a honra por partilharem comigo esse processo de pesquisa, a contribuição sem igual em cada uma das sugestões e questionamentos. Meu carinho à Profa. Luciana, à Profa. Silvana, à Profa. Rita Silvana e à Profa Rosely.

Ao ***Minasi***, por termos nos escolhido na relação orientador-orientanda desde os tempos da graduação em Pedagogia, pela partilha das utopias e da episteme histórico-social, por me ensinar a ler o mundo, por sempre embarcar comigo rumo aos caminhos mais desafiadores que decido seguir no campo da pesquisa. E, acima de tudo, por me ensinar o que é o verbo "Esperançar". Meu carinho imenso por essa relação de longa data, de respeito, de acolhida e de amorosidade metódica. Que perdure!

Ao ***Grupo de Trabalho Educação Ambiental e Marxismo***, nosso querido Pão, Manteiga e Marx, pelos 11 anos de conhecimento compartidos comigo até aqui, pela formação humana e acadêmica em toda essa trajetória. A todos vocês companheiras(os) desses 11 anos, meu abraço apertado e minha admiração.

Às ***companheiras que a educação me deu***, que se unem a mim pelas utopias e pela humanidade. À Elis, à Haike e à Fran meu carinho fraterno e meus agradecimentos pela acolhida nessa terra de estranhos.

Às ***amigas desde a infância***, pelo abraço sincero, pelas palavras que acolhem, pela saudável infância e adolescência compartida, pela presença constante independente da distância. À Júlia, à Nithi, à Tia Neise em nome de todes os outros.

À ***família biológica e a família agregada***, obrigada pelos exemplos, pela crença na possibilidade de ser mais e por todo apoio para que esse momento se tornasse possível. Agradeço todes esses nas figuras do Elton, da Raquel, do Igor, da Júlia e do Rudi.

Aos ***meus irmãos*** por todo o amor que transborda, por todas as nossas diferenças e completudes, pela presença, por serem porto seguro e fazerem de nós quem somos. A vocês Claudio e Mana, meu amor eterno.

Aos ***meus sobrinhos e afilhados***: Nataly, Miguel e Beatriz, pela perspectiva que a vida é movimento, é renovação, por todo amor que recebo e pela audácia que me dão de lutar por vocês e por mundo diferente para vocês. Recebam meu amor.

Aos ***meus pais***, pela vida e pelo subsídio dela, pelos limites, pelos exemplos, por me impulsionarem a voar alto. Honro tudo de vocês que vive em mim. Meu amor incondicional à minha mãe, Gilcea, *in memorian*, que ainda fisicamente entre nós comemorou comigo o ingresso nesse processo, e a meu pai, Carlos.

Ao ***companheiro de vida***, de resistências, de utopias concretizáveis e daquelas que ficarão para as próximas gerações. A ti, Alex, agradeço pela lealdade na totalidade dos atos, pela reciprocidade, pelo reflexo de ver em ti muito do que há em mim, sejam as qualidades ou as teimosias, pelo braço forte quando tudo desaba, pela sutileza de quem cuida porque ama e por acreditar que eu sou capaz de tudo, mesmo quando eu não acredito. Ao primeiro leitor e examinador dessa Tese, que em muitas das linhas sua consciência faz presença, minha admiração e meu amor sincero.

A ***mim***, pela capacidade de (re)invenção ao longo desse processo, nesses quase cinco anos, pelas lutas que travei e por aquelas que dispensei, pelas conquistas, pelos (re)começos diante dos tropeços, pela coragem de ser audaciosamente autêntica, que nunca me falte! E, primordialmente, pela alteridade de todos outros que me constituem e, pela outridade em reconhecer que eu só sou eu, porque sou um pouco de cada um dos que compartilharam a vida comigo até aqui.

Grandiosamente obrigada!

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa doutoral parte da Tese: “Sob os efeitos da Pandemia COVID-19, em uma escola pública municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode não estar reunindo as condições necessárias para sulear o processo alfabetizador dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.”. Tal movimento de pesquisa foi imbricado à práxis pedagógica da professora pesquisadora desse estudo, tendo como objetivo geral: compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, como objetivos específicos: a) analisar e interpretar se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e, b) analisar e compreender se subvencionada pelos feitos da Pandemia a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como fundante a epistemologia histórico-social, prioritariamente, a dialética materialista, centrada em uma análise do processo de ensino- aprendizagem a partir de Lev Vygotsky (2018, 2015, 2008, 1993), cuja abordagem qualitativanos conduziu a elencar como sujeitos de pesquisa os estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais doEnsino Fundamental, da Educação Básica, de uma escola pública municipal. Como forma de apreciação das informações, utilizamos o referencial metodológico da Análise de Conteúdo, deLaurence Bardin (2011), o qual subsidiou a afirmação da Tese, concebendo que as contradiçõesefetivadas na sistematização da nova modalidade de ensino pelo poder público, adensadas pelos contingenciamentos das decisões político-econômicas de manutenção do capital, sob os efeitosda Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, não teve como reunir ascondições necessárias para sulear o processo alfabetizador dos estudantes do 3º ano, por meio da linguagem, em sua dimensão acadêmica. Mesmo que tenha potencializado a capacidade criativa de leitura de mundo como formação humano-social, a qual é sempre passível de desenvolvimento, mesmo que o movimento interno de (re)criação dos modos sociais de ler e escrever ainda não estejam apreendidos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Totalidade. Alfabetização. Processo ensino-aprendizagem. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT

The present doctoral research work part of the Thesis: “Under the effects of the COVID-19 Pandemic, in a municipal public school, in charge of the education concerning to of working class children, Environmental Education, as a whole, may not be uniting,necessary conditions to guide the literacy process of students in the initial Years in Elementary School.” This research movement was intertwined with the pedagogical praxis of the researcher-teacher of this study, with the general objective: to understand if, under the effects of the COVID-19 Pandemic, Environmental Education while totality, can guide the literacy process in the Initial Years in Elementary School; with the following specifics objectives: a) to analyze and interpret if, under the pandemic effects, Environmental Education while totality which potentialized the academic teaching-learning movement of the inicial literacy years in the elementary school; b) to analyze and understand if Environmental Education, while as a whole, whether subsidized by the effects of thepandemic, was made it possible the human formation imbricated the literacy in the Early Years of Elementary School. This research had the objective in the historical-social epistemology, preferably, the materialist dialectic, when it was focus analysis of the teaching-learning process from Lev Vygotsky (2018, 2015, 2008, 1993), whose qualitative approach led us to define as research subjects students of the third’s year of the Initial Years of Elementary School, from Basic Education of a municipal public school. As a way to appreciate of information, we used the methodological framework of Content Analysis, of Laurence Bardin (2011), which supported the statement of the thesis, conceiving that the contradictions brought about in the systematization of the new teaching modality by the public politics, powered by the constraints of political-economic decisions to maintain the capital, under the effects of the COVID-19 pandemic, Environmental Education as a whole was not able to gather the necessary conditions to improve the literacy process of third-year students, through language, in its academic dimension. Even though it has enhanced the creative ability to read the world as a human-social formation, which is Always subject to development, even if the internal movement of (re)creation of social ways of reading and writing has not yet been apprehended.

Key-words: Environmental Education. Totality. Literacy. Teaching-learning process. COVID-19 pandemic.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA – Educação Ambiental

EAEFE – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IE – Instituto de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLACEA – Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ESQUEMA, FIGURAS, QUADRO E TABELA

ESQUEMA 1 – Metodologia de análise das informações 114
FIGURA 1 – Exemplo da fase de Marcação e Codificação 121
FIGURA 2 – Escrita Espontânea da turma 149
FIGURA 3 A B – Atividade: Um lugar especial 161
FIGURA 4 – Atividade: O que vejo pela minha janela 162
FIGURA 5 A e B – Atividade: Rimas 164
FIGURA 6 – Atividade: Cartaz-mensagem 165
FIGURA 7 – Páginas do livro sobre a vida dos povos indígenas 168
QUADRO 1 – Marcos Históricos da Questão Ambiental no mundo e no Brasil 26
TABELA 1 – Turmas que compõem a escola 98

SUMÁRIO

I. PRIMEIRAS PALAVRAS 15

I.A. O movimento de um processo ontológico 16

II. A QUESTÃO AMBIENTAL E AS CONCEPÇÕES QUE ORIENTARAM AS RELAÇÕES COM A NATUREZA 23
II.A. Da concepção de natureza à Educação Ambiental 23
II.B. Uma análise sobre o movimento da concepção de natureza 32
II.C. A segregação das relações natureza – ser humano – ser humano – natureza 39

III. OS FUNDAMENTOS DE UMA CONCEPÇÃO 46
III.A. A dinâmica motivadora da discussão 47
III.B. Constituindo uma concepção de natureza 49
III.C. Educação Ambiental, enquanto totalidade, fundamentada por uma concepção de natureza 54

IV. PRESSUPOSTOS PARA UM TRABALHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 59
IV.A. Sobre a constituição da Escola Pública brasileira 59
IV.B. Acerca de algumas concepções 66

V. POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO TOTALIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 74
V.A. Ontologia do Lugar 78
V.B. Perspectiva Político Pedagógica para formação dos filhos da Classe Trabalhadora 81
V.B.1. As relações sociais que ainda agonizam por uma proposta Político Pedagógica de classe 84
V.B.2. Que educação e que escola almejamos? 86

VI. O MOVIMENTO: CONTEXTO – TESE – MÉTODO 90
VI.A. A questão no contexto em questão 102

VII. O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO 111

VIII. NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA 124

IX. FORMAÇÃO ACADÊMICA 142

X. FORMAÇÃO HUMANO-SOCIAL 159

XI. ÚLTIMAS PALAVRAS 170

REFERÊNCIAS 178

ANEXOS 188

I. Projeto Político-Pedagógico (2019)

II. Regimento Escolar (2019)

III. Orientações às Escolas Municipais de Teutônia para o Retorno às aulas presenciais (2020)

IV. Plano de Ação (2020)

APÊNDICES 287

I. PRIMEIRAS PALAVRAS

"Ninguém nasce feito, é experienciando-nos no mundo que nós nos fazemos." Paulo Freire

Inspirados pela colocação do educador brasileiro Paulo Freire inauguramos as primeiras palavras desta Tese, desejosos de nos experienciar no mundo e na interação com ele e com o outro no campo práxico da pesquisa, buscando alternativas para que possamos nos (re)fazer cotidianamente.

Logo, partindo das palavras esperançosas de Freire ao anunciar a oportunidade diária de nos constituirmos pela experiência com e no mundo, que apostamos na viabilidade de uma transformação da sociabilidade humana, das condições históricas, econômicas e políticas da contemporaneidade.

Habitar em um mundo de extremas polaridades, exacerbadas desigualdades sociais, anestesiamento dos sentidos humanos, descontrolada degradação da natureza natural e da natureza humano social – e compreender os motivos gananciosos pelos quais este movimento metabólico se desenvolve – nada mais é do que um ato político de resistir. Resistir, (re)existir de mãos dadas com aqueles que se mantêm esperançosos, desejosos, e por isso lutam por condições mais dignas de existência, por um lugar (OLIVEIRA, 2014) de relações mais horizontais e menos verticais (SANTOS, 2014), pela boniteza da sociabilidade humana.

É com essa esperança que impúnhamos esse trabalho de pesquisa, almejando contribuir com um conhecimento socialmente útil[1] à manutenção, permanência e fortalecimento da Educação Pública no Brasil, a qual é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008; 2015) da Classe Trabalhadora (WOOD e FOSTER, 1999) e tem como possibilidade auxiliar na transformação das relações da atual conjuntura. Pois consideramos que nesse momento histórico – de dilaceração das Políticas Públicas, as quais garantiam minimamente alguns direitos a nós brasileiros – é premente reafirmarmos o compromisso político com a Educação Básica, tendo em vista o risco eminente de seu desmantelamento.

Igualmente, se faz premente retomarmos as discussões teóricas entrelaçadas aos pensadores que fundamentam uma educação de acesso, permanência e significado à Classe

[1] Conceito utilizado por Moisey Mikhaylovich Pistrak (2000) intencionando designar a necessidade de conhecimentos imprescindíveis, os quais os seres humanos lançam mão para a apropriação dos métodos científicos fundamentais para analisar e compreender as manifestações da vida e sua totalidade, conhecimentos indispensáveis para conquista da vida moderna.

Trabalhadora, cuja tem o trabalho em seu cerne. Ora, se são esses os provedores dos ideais que intimidam aqueles que articulam a manutenção das relações sociais pela lógica econômica e política estabelecida, são esses os ideais com os quais precisamos nos armar.

Dessa forma, na seção a seguir propomos rememorar alguns aspectos importantes da trajetória de vida da pesquisadora desta Tese, caminho esse intimamente ligado às experiências desenvolvidas durante sua trajetória enquanto estudante e trabalhadora. Para tanto, destacamos que a formação escolar da pesquisadora da Educação Infantil ao Doutorado em Educação Ambiental tem sido financiada pelos impostos pagos pela Classe Trabalhadora brasileira, isto é, em escola pública e gratuita.

Questão essa que influenciou tenazmente o encontro com esta Tese, bem como foi potencializada pela crença na função social exercida pela Educação Pública no Brasil. Assim, assumimos o compromisso de retribuir à sociedade brasileira, em forma de pesquisa e, quiçá, alternativas possíveis à transformação da sociabilidade humana, os vinte e cinco anos de formação custeados pelos trabalhadores desse país.

A partir de então, solicitamos licença às formalidades acadêmicas de escrita e, como forma de dar pessoalidade e fluidez ao texto, passaremos a discorrer em primeira pessoa do singular.

I.A. O movimento de um processo ontológico

Minha trajetória de vida tem início aos 14 dias do mês de julho de 1990, no município de Rio Grande – Rio Grande do Sul (RS), onde nasci e cresci no seio de uma família de trabalhadores.

Quando nasci, residiam em meu lar: meus pais, um trabalhador estatutário, com Ensino Técnico Profissionalizante em mecânica e uma trabalhadora do beneficiamento de pescado, alfabetizada até a quarta série do Ensino Fundamental, devido à necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento de sua família à época e que, ao se casar e com a chegada dos filhos, passou a cuidar exclusivamente do trabalho doméstico; e meus irmãos, ambos com mais idade do que eu e estudantes de escolas públicas e gratuitas, um irmão em fase de escolarização no Ensino Técnico Profissionalizante e uma irmã no Ensino Fundamental.

Eu e minha família morávamos em um bairro periférico do município e, ainda criança, já percebia as condições privilegiadas em que me desenvolvi em relação a muitos amigos da comunidade com quem convivia. Tive uma infância com pais presentes e amorosos, preocupados com o nosso desenvolvimento físico e intelectual [meu e de meus irmãos], eles

sempre exaltavam a importância da educação nas nossas vidas, mencionando frases que ainda hoje perpetuam em minha memória: “O conhecimento é a única coisa que nunca podem tirar de vocês”.

Apesar do orçamento financeiro limitado, em muitas ocasiões, minha família sempre dispôs do necessário para suprir as necessidades básicas e os desejos, vez ou outra, de brinquedos, jogos e livros de uma criança agitada, falante e curiosa pelo mundo.

A valorização da Educação, da escola e dos professores pelos meus pais foi tão marcante em minha infância que o desejo por aprender a ler e escrever foi impulsionado desde muito cedo.

Aos cinco anos e meio de idade ingresso na Educação Infantil, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Martins Mano, no chamado Jardim de Infância, onde infelizmente as experiências iniciais não foram exitosas, pois minha primeira professora, justificando passar por problemas pessoais, tratava a turma com ameaças e impaciência. Então, aconselhada pela orientadora pedagógica da escola, minha mãe me transfere para outra turma e, sob a regência pedagógica da professora Maria Aparecida (Profe Cida) experienciei alguns dos momentos plurais e significativos da infância.

As vivências mediadas pela Profe Cida foram significativas ao ponto de conseguir ainda hoje rememorar: o cheiro do seu perfume, o cheiro da merendeira, de algumas das atividades desenvolvidas em frente a um grande espelho na sala de aula, das apresentações de dança, do teatro ao final do ano letivo e das aulas-passeio, onde cada detalhe ao longo do caminho era evidenciado.

Hoje compreendo essa possibilidade de memória a partir do que nos coloca Walter Benjamin (1994), pois o lúdico foi centralidade do trabalho da professora e o desenvolvimento cognitivo infantil ocorreu imbricado às abstrações dos cheiros, sabores, texturas que, assimilados pelos órgãos dos sentidos, geraram sentimentos positivos e, por sua vez, memórias efetivas e agradáveis.

Conquanto, a experiência negativa no primeiro contato com a escola, se sobressaiu, e durante alguns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental todo início de ano letivo a adaptação era muito difícil, eu insegura e com medo do novo algumas vezes até chorava e necessitava do acolhimento de minha família. Em contraponto, sempre estive preocupada com meu processo de aprendizagem, cobrava-me facilidade em aprender e notas altas, o que gerava longos sermões na escola e em casa para que eu me cobrasse menos.

Rememoro com clareza o momento de transferência para outra escola pública do município, na terceira série do Ensino Fundamental, quando ingressei na Escola Estadual de

Ensino Fundamental Incompleto Revocata Heloísa de Mello, onde havia turmas até a quinta série. Uma escola voltada para o ensino de crianças, organizada física e profissionalmente para o trabalho com as infâncias, onde inúmeras atividades relacionadas às artes, à ludicidade e à expressão oral eram proporcionadas.

Concebo, hoje, a escola como o espaço de potencializar o desenvolvimento de habilidades como a oratória, a motivação da sensibilidade e da autonomia para compreender o mundo (PISTRAK, 2008), logo enalteço o quão significativo foi esse lugar para que eu pudesse entender a necessidade de ser sujeito da minha história, de me expressar com clareza, de me colocar diante do mundo, de sentir, de me emocionar e me desacomodar nas relações com e no mundo e com os seres do mundo.

Posteriormente, ingresso no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, na sexta série do Ensino Fundamental, onde concluo o Ensino Médio aos 17 anos. Nessa instituição continuo as atividades em torno das artes: apresentações de dança, recitais poéticos e teatro, assim como me insiro em espaços de representação estudantil como Conselho Escolar e representação discente nos Conselhos de Classe por vários anos do Ensino Fundamental e Médio. É nesse lugar que desperto o desejo por atividades que envolvam a comunicação e que de mim exijam posicionamento e criticidade, esse envolvimento enquanto política estudantil e senso de cooperativismo dirigiu minha preferência para as disciplinas da área de Humanas, nas quais mais facilmente me desenvolvia.

Ainda durante o Ensino Fundamental, fiz substituições a professores em turmas de Educação Infantil no período do recreio, recordo a ansiedade pelo próximo momento em que seria solicitada. Também rememoro de organizar atividades de alfabetização para uma vizinha não alfabetizada com menos idade que eu, reproduzindo o mesmo processo de escolarização o qual experienciava. Dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio frequentemente as colegas de turma e amigas solicitavam ajuda para estudar, sempre me dispunha e me preparava com muito zelo, pois sentia prazer naqueles momentos.

As experiências vivenciadas ao longo de minha trajetória permitiram a constituição gradativa de aspectos fundamentais à minha formação como ser humano e como professora. Porquanto, corrobora Paulo Freire (1996) que um dos papéis fundamentais do ser professor é desenvolver a capacidade de se posicionar e de dialogar com o outro.

Ao buscar a universidade, não tive sucesso em meu primeiro vestibular para o Curso de Ciências Biológicas, opção essa influenciada pelos excelentes professores das disciplinas de Biologia que cursei no Ensino Fundamental e Médio. Nesse mesmo ano, também prestei seleção para dois cursos técnicos profissionalizantes nos quais ingressei.

Ingresso no Curso Técnico em Meio Ambiente, em uma escola estadual do município, onde me surpreendo com disciplinas que objetivavam o trabalho com o ser humano e sua educação com e no ambiente. Então, envolvida com novas experiências, percebo o quanto me identifico com os espaços em que o ser humano em desenvolvimento constante é a centralidade do movimento de ensino-aprendizagem, sendo nesse contexto que conheço a teoria de Paulo Freire o que me influencia a optar pela graduação em Pedagogia.

Minha segunda formação técnica profissionalizante foi em Comércio Exterior, também em escola estadual. No interstício entre os cursos técnicos e o ingresso na graduação trabalho como estagiária, por dois anos consecutivos, no setor de importação em uma multinacional prestadora de serviços aduaneiros e de armazenagem. Experienciando a dinâmica administrativa do setor privado pude compreender que não pertencia a esse lugar e não me identificava com o trabalho meramente administrativo, mas sim com a interação com pessoas.

No ano de 2010 fui aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia noturno da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). No primeiro dia de aula fui recebida pelo professor que ministrou a disciplina anual de Sociologia da Educação: Professor Doutor Luís Fernando Minasi, o qual com rigorosidade metódica (FREIRE, 2012) conduziu o grupo a pensar sobre a realidade existente e sua totalidade. Minasi proporcionou o encontro da turma com as ideias de: Freire, a partir do estudo da obra completa de Pedagogia do Oprimido; Moacir Gadotti, em alguns artigos e Carlos Frederico Loureiro, na obra completa de Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental. As aulas de Sociologia deram sentido e significado às minhas pretensões enquanto sujeito histórico no mundo e a tudo aquilo que eu já trazia na bagagem aos vinte anos de idade.

O afeto com o qual me envolvi com o saber trabalhado na disciplina me aproximou do professor e, a seu convite, a participar como aluna ouvinte em algumas disciplinas no PPGEA[2]. Em seguida, começo os estudos junto ao grupo Pão, Manteiga e Marx – Cafés de sábado[3] onde, me aproximando da lógica dialética, começo a compreender a Educação Ambiental como possibilidade de desenvolver práxis alternativas à pretensa solução dos problemas humanos vividos na contemporaneidade.

Durante a graduação muitas foram as faces da formação docente que me constituíram ao longo do Curso de Pedagogia, como o trabalho enquanto bolsista: de extensão junto a um grupo da Educação Popular; de Iniciação Científica pesquisando sobre Gestão Escolar, Políticas

[2] Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).[3] Grupo de Pesquisa Educação Ambiental e Marxismo (GPMEA), vinculado ao PGGEA FURG, atualmente com 14 anos de existência, mantido sob o "codinome" Pão, Manteiga e Marx – Cafés de sábado.

Públicas no Ensino Superior e Literatura Infantil. No movimento dessas pesquisas pude me inserir no contexto escolar municipal enquanto professora estagiária e de monitoria no Programa Pós-graduação em Educação Ambiental.

Todas essas inserções no campo da práxis docente só vieram a corroborar com meu processo de desenvolvimento profissional, culminando no tripé formativo que defendo a partir de Selma Garrido Pimenta (2005): a constituição docente se dá pela formação da amalgama entre os saberes da experiência, os saberes teóricos adjacentes à formação e os saberes pré-existentes à formação docente.

Nos anos finais da graduação em Pedagogia tive a necessidade de regressar ao mercado de trabalho, sendo contratada por uma prestadora de serviços na área ambiental, onde assumo a função de Responsável Técnica Ambiental em uma empresa no município. Lá vivenciei as mazelas do setor privado negligente com as legislações ambientais, em prol da lucratividade, acostumado a mascarar fatos influenciava exponencialmente a poluição lagunar e atmosférica da região, bem como afetava todos os trabalhadores daquele lugar e os munícipes.

No período próximo aos dois estágios obrigatórios da graduação, Anos Iniciais e Educação Infantil, precisei optar entre o emprego e minha formação. Sem pestanejar escolhi a formação em Educação. No mesmo ano realizei a seleção para o Curso de Mestrado em Educação Ambiental da FURG e para minha plena alegria no dia da formatura em Pedagogia eu já estava aprovada para o ingresso no Curso.

Sob orientação do Professor Doutor Luis Fernando Minasi desenvolvo a pesquisa, no campo das Políticas Públicas Ambientais e suas imbricações com a formação de professores no país, em específico na FURG, uma Universidade voltada ao Ecossistema Oceânico e Lagunar que tem por objetivo a formação de Educadoras(es)[4] Ambientais.

O mestrado me trouxe novos desafios no campo da pesquisa e a oportunidade de aprofundar os estudos no campo teórico em que me proponho a trabalhar desde a graduação, além das múltiplas relações travadas com os seres humanos que comungam e lutam em seu quefazer pelo mesmo ideal intencional de sociedade que eu.

Durante o mestrado emergi por um ano na mediação de atividades de letramento no Programa Mais Educação, com turmas de primeiro ao quinto ano, em uma escola municipal, pois o espaço que desenvolvia essa política pública era meu *locus* de pesquisa inicial. No entanto, com a suspensão do repasse de verba ao município para a efetivação do Programa necessitei deslocar minha pesquisa.

[4] Utilizaremos a expressão Educadoras(es) Ambientais ao longo do texto, como forma de nos posicionarmos politicamente perante o processo histórico de marginalização da figura feminina no Brasil e no mundo.

Defendi a dissertação no mês de março do ano de 2016, ano em que tive como experiência docente o trabalho com a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola privada do município. E entre o compartilhar de experiências com as colegas de profissão – as quais só contribuíram para o meu aprendizado – e as amarras impostas por uma instituição de ensino privada, que vende educação como um produto, fiz a seleção do doutorado em Educação Ambiental e ingressei no Curso no ano de 2017.

Nos dois primeiros anos de doutoramento me dediquei à pesquisa, às disciplinas do Curso e aos dois semestres de estágios obrigatórios, desenvolvendo os conteúdos concernentes à Educação Ambiental no Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Lemos Junior, do qual sou egressa, e no Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Sul-riograndense Visconde da Graça – CAVG, no município de Pelotas/RS.

Nesse período, também desenvolvi atividades de tutoria no Curso de Pedagogia à distância da FURG, tendo o imenso prazer de retomar as discussões teóricas e os estudos no Campo da Pedagogia, que desde o ingresso no Pós-graduação se distanciavam, através do trabalho com as disciplinas: Políticas Públicas I e II; Metodologia de Estudos e Pesquisa em Educação I, II e III; Múltiplas Linguagens na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estudos das Infâncias, Cultura e Educação e Cultura, Ambiente e Sociedade II.

Paralelo ao processo doutoral desenvolvo os estudos na Especialização em Orientação Educacional, formação que me possibilitou a qualificação de conhecimentos no campo da Psicologia, da legislação educacional e da relação família-escola, a qual concluo no primeiro trimestre de 2019.

Conquanto, as tomadas de poder político no país só elucidavam um cenário desfavorável à Classe Trabalhadora e o agravamento da situação econômica. Perante tal conjuntura e as promessas de desmonte das políticas públicas que garantem o financiamento das Universidades Federais – as quais lastimavelmente estão se cumprindo – decidi prestar concurso para o cargo de Professor de Anos Inicias em municípios do estado do Rio Grande do Sul. Tal decisão, igualmente, é impulsionada pela minha necessidade pessoal de exercer a profissão docente no Ensino Fundamental municipal, e pela crença em um desenvolvimento profissional pela experiência.

Assim sendo, fui aprovada e nomeada em dois concursos de municípios próximos: Lajeado e Teutônia. Então migro para a região do Vale do Taquari, no RS, onde tenho experenciado momentos ímpares da docência. Em seguida, com o objetivo de dar qualidade a meu processo de pesquisa, o que pressupõe tempo, me exonerei do serviço público de Lajeado

e mantive a função em Teutônia, a qual gerou a possibilidade de desenvolver a presente pesquisa a partir da minha práxis docente.

Congruente a meu processo ôntico, até aqui, ao longo desses três anos no município de Teutônia, experienciei múltiplos espaços da vida profissional, perpassando por: regência nas turmas do 3º e do 5º ano dos Anos Iniciais; disciplina de Progressão Parcial do Ensino de Matemática nos Anos Iniciais; Laboratório de Aprendizagem dos Anos Inicias; e, direção escolar.

Destarte, foi a partir do trabalho como professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que propus a pesquisa empírica dessa Tese doutoral no âmbito da minha práxis pedagógica, a partir da qual reflito que em uma escola pública municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, sob os efeitos da Pandemia COVID-19 a Educação Ambiental, enquanto totalidade, não reúne as condições necessárias para sulear[5] o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, isto é, potencializar o movimento da alfabetização como formação acadêmica e humana.

[5] A expressão sulear foi cunhada pelo jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano em substituição à palavra nortear, enquanto posição política ratifica que o Sul também pode ser uma direção, um ponto de partida ou de chegada.

II. A QUESTÃO AMBIENTAL E AS CONCEPÇÕES QUE ORIENTARAM AS RELAÇÕES COM A NATUREZA

Uma das premissas do Campo da Educação Ambiental é se constituir como espaço – lugar – de resistência frente aos imperativos do capital. Dessa forma, almejamos discutir e refletir sobre como tem se desenvolvido a concepção de natureza e de que forma essa pode vir a influenciar no que estamos compreendendo por Educação Ambiental, enquanto totalidade, considerando sua relação ininterrupta entre natureza – ser humano – ser humano – natureza.

Consideramos a pertinência dessa discussão por concebermos a conjuntura atual enquanto Crise Ambiental que, por se alicerçar no modo de produção capitalista, configura-se como consciência político-social para manutenção da ordem estabelecida. Essa crise impregna todos os meandros sociais, afeta as bases fundamentais da sobrevivência humana: a natureza natural, bem como impera sobre as relações sociais ditando os *modus vivendi* de ser e existir, logo, estamos concebendo segundo István Mészáros (2011), a Crise Ambiental como Crise Estrutural do Capital.

Para tanto, como forma de enfrentamento deste contexto histórico no qual nos inserimos, estamos concebendo a possibilidade de constituir, no Campo da Educação Ambiental, um projeto de sociedade que zele pela vida humana e por suas condições de sobrevivência, questionador da legitimidade da ação política em prol dos imperativos do capital. Trata-se de um projeto social como proposta de preservar os espaços da crítica sobre o modelo de sociedade em desenvolvimento.

II.A. Da concepção de natureza à Educação Ambiental

Começaremos por situar no geral o movimento que as diferentes concepções de natureza desenvolveram ao longo da história, compreensões essas que influenciaram diretamente as relações travadas entre os seres humanos e o meio onde se inserem. Compreendemos, então, que assim como o processo de constituição histórico da humanidade, o processo de constituição da concepção de natureza não ocorre de forma linear, mas sim de maneira dinâmica e articulada na materialidade.

Partindo do século XV, observamos que a natureza era vislumbrada como algo externo à vida humana[6], de forma que a legislação da época, por exemplo, incentivava a caça de animais silvestres no sentido de exterminá-los, bem como instigava os seres humanos à devastação das matas nativas, tendo como ideal civilizatório o êxodo rural. Latente, entre os seres humanos, era o sentimento de desprezo e selvageria em relação à natureza, conforme evidencia Thomas More, diplomata inglês ocupante de diversos cargos políticos que viveu até 1535, ao dizer que a natureza tem como única utilidade suprir as necessidades humanas (THOMAS, 1989).

Por conseguinte, no século XVI, uma das proposições que encontramos sobre a relação ser humano – natureza está nos postulados do filósofo Francis Bacon (1561 – 1626), o qual propõe "dominar a Natureza pelo saber, a fim de converter nosso conhecimento em algo útil e proveitoso a vida dos homens" (JAPIASSU, 1995, p. 5). Bacon destaca a importância da capacidade técnica e do desenvolvimento do conhecimento humano para que seja possível intervir na natureza, explicitando a relação do saber com o poder.

O período influenciado pelo pensamento de Bacon – um dos precursores do método científico – tendeu a avaliar a verdade da ciência ligada à habilidade de domínio dos recursos próprios naturais, da natureza (GRÜN, 2006). Para tanto, seu modelo de ciência, no decorrer da modernidade, anuncia a concepção do conhecimento moderno, tendo seus desdobramentos nas dicotomias corpo e mente; sujeito e objeto; razão e emoção; objetividade e subjetividade eser humano e natureza, negando a natureza como parte inerente a todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, de distinção entre as unidades, como corpo e alma, natureza e cultura, no século XVII, o filósofo Descartes atribui à natureza a definição simplesmente de espaço e despe de significado e valor a relação com o lugar. O filósofo francês propõe o uso utilitarista da natureza a partir de uma filosofia prática, de acordo com a qual nos tornaríamos "senhores e possuidores da natureza" (DESCARTES, 1998, p. 79).

Ao final do século XVII e início do século XVIII surge a necessidade entre as sociedades de retornar para o campo almejando uma vida saudável, isso devido ao contexto de degradação da natureza natural causado pela Revolução Industrial, onde as doenças endêmicas e a violência urbana eram elementos que já afetavam também a classe burguesa.

Nesse cenário, o ideário de maiores cuidados com o ambiente natural é disseminado, assim como a propagação da ideia que tendo um ambiente natural preservado seria possível o

[6] Nossas análises acerca da relação natureza – ser humano, no constructo epistêmico desse subtítulo, referem-se às comunidades "urbanas", prioritariamente europeias, sob análise de filósofos como: Thomas More, Thomas Malthus, Descarte, Bacon e Marx. Ressaltamos que tais análises não consistem nas relações estabelecidas pelas comunidades africanas e indígenas, as quais mantém uma relação horizontal com a natureza, considerando-a como parte integral de suas relações.

acesso ao ar puro e à tranquilidade estimada para o descanso e a recuperação de doenças. Sob a influência do pensamento do economista britânico Thomas Malthus, a natureza – ainda considerada externa ao ser humano – passa a ser presumida como benéfica à vida humana e as paisagens passam a ser contempladas, dando *status* de sortilégio à burguesia, minoria que tinha acesso a esse bem (THOMAS, 1989).

Atrelado ao constructo filosófico do século XVIII se constitui o ideário de natureza, enquanto instância pedagógica, embasado no pensamento do educador e filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, igualmente conhecido como um dos precursores do iluminismo. Rousseau desenvolveu seu pensamento na perspectiva de um projeto de educação conforme as leis da natureza, porém, seguir a ordem da natureza denotava retornar à vida primitiva e encontrar a verdadeira natureza que corresponde à vocação humana.

Como corrobora Nadja Hermann (2006), Rousseau retorna à natureza na tentativa de manter a unidade entre humanidade e universo, afirmando que ela:

> aspira a uma interioridade e a uma espontaneidade proveniente da natureza, pois ela só oferecia harmonia e proporções. O princípio da moral encontra-se na natureza boa, que busca ordem e justiça [...] Se a bondade natural está de conformidade com nossa natureza, o homem não pode ser são de espírito nem bem constituído senão na medida em que é bom. (HERMANN, 2006, p. 94).

Rousseau apostava na interioridade humana enquanto natureza humana, portanto, afirmava uma pedagogia naturalista colocando como centralidade do processo ensino-aprendizagem a criança, o jovem e a natureza (HERMANN, 2006). O filósofo e educador assegurava a necessidade de educar a partir dos interesses naturais do aluno, não suprimindo os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos, os quais eram considerados por ele como anteriores ao pensamento racional, assim auxiliando a preservar a natureza das crianças e dos jovens.

Indubitavelmente, no século XIX, destacamos a teoria social desenvolvida pelo filósofo alemão Karl Marx e a relação dessa com a concepção de natureza. De forma que entendemos nesse constructo filosófico a natureza como questão fundante, a qual consideramos como uma contribuição indispensável à Educação Ambiental.

De tal modo, Karl Marx nos ressalta suas concepções acerca das relações entre natureza – ser humano – ser humano – natureza, mediadas pelo trabalho.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural

> como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2004, p. 36).

Compreendemos, a partir de Marx, a natureza natural como matéria-prima do trabalho humano, a qual o ser humano transforma através do trabalho e, simultaneamente, transforma a si. Assim, ao passo que o ser humano se transforma mediado pelo trabalho as múltiplas formas como ele se relaciona com a natureza – que lhe é externa – também são transformadas.

Já nas décadas de 40, 60 e 70, do século XX, as articulações feitas sobre a natureza, concebida somente enquanto externalidade humana, têm início devido à preocupação da Organização das Nações Unidas – ONU – com a acelerada extinção da fauna e da flora, e, em seguida, com o exacerbado consumo dos meios de produção[7]. A partir de uma análise dos documentos oficiais, que representam internacionalmente a questão ambiental mundial, observamos que a Educação Ambiental é eleita, pelos organismos internacionais, como a solução para melhor gerir as relações entre a humanidade e a natureza. Questão que podemos observar a partir da pesquisa de Cabrera (2016) sobre as Políticas Ambientais organizada no QUADRO 1:

QUADRO 1 – Marcos Históricos da Questão Ambiental no Mundo e no Brasil

ANO	MARCOS HISTÓRICOS	CONTRIBUIÇÕES À QUESTÃO AMBIENTAL
1949	Conferência Científica das Nações Unidas para Conservação e Utilização de Recursos Naturais	A ONU, ao preocupar-se com a acelerada extinção de espécies da fauna e da flora, organiza uma conferência com cientistas de todo o mundo, que tivessem pesquisas voltadas à questão ambiental. Desse encontro resultaram medidas técnicas de proteção ambiental e nenhum aspecto político elaborado, o que demonstra a questão com grau ainda inferior de importância.
1962	Livro: Primavera Silenciosa, de Rachel Carson	Os movimentos sociais na década de 60, como o Hippie a favor da paz e contra a guerra do Vietnã, criticavam os padrões de vida das sociedades capitalistas e o consumo exacerbado dos meios de produção. Questão afirmada no livro de Carson, ao denunciar os efeitos dos pesticidas (DDT) sobre o mundo e seu alcance em larga escala.
1968	Clube de Roma	Com a necessidade urgente de controle populacional e de redução do consumo dos recursos naturais, os cientistas dos países industrializados reúnem-se para discutir a questão, resultando no livro *Limites do*

[7] Terminologia utilizada por Marx em o Capital, livro I, de 2013 para designar os meios usados pelos homens para produção dos bens necessários à reprodução material da vida humana e da sociedade como um todo.

		Crescimento, que sugere a redução do consumo dos países mais pobres em detrimento dos países industrializados.
1972	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente ou Conferência de Estocolmo	Iniciativa da ONU em inserir a Educação Ambiental como temática mundial, resultando no Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e na Declaração sobre o Meio Ambiente Humano. Tais documentos almejam organizar as relações entre homem – meio ambiente e formar cidadãos para solucionar os problemas ambientais.
1974	Secretaria Especial de Meio Ambiente, criada no Brasil	Criada pelo Poder Executivo, vinculada ao Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente objetiva o esclarecimento da população para o uso adequado dos recursos naturais, promovendo as primeiras atividades de sensibilização para as questões ambientais.
1975	I Seminário Internacional de Educação Ambiental (EA), em Belgrado	Seminário que impulsiona a concepção de EA definindo objetivos e a importância do processo educativo para mesma, evidenciando as relações entre o social e o natural e a necessidade de transformação da forma de vida humana, tendo como resultado a *Carta de Belgrado*.
1977	Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi	Organizada pela Unesco, em cooperação com Pnuma, reafirma a necessidade de inclusão da temática da Educação Ambiental em suas políticas públicas de Estado, visando à abrangência na educação formal e não-formal, sendo dirigida a todas as comunidades e indivíduos de diferentes idades.
1979	Livro: Gaia, de James Lovelock	A hipótese de Gaia instiga a compreensão do planeta como um grande organismo vivo, o qual sofre as consequências do alto índice populacional. Essa teoria é engendrada à comunidade científica, principalmente no que concerne à área das Ciências Biológicas.
1981	Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), criada no Brasil	Instaura o princípio de poluidor-pagador; define crimes ambientais e penalidades criminais, administrativas, disciplinares e compensatórias; instrumentos de padrões de qualidade (zoneamento, avaliação, licenciamento, incentivo a novas tecnologias). Estabelece a composição do SISNAMA e do CONAMA e conceitua Meio Ambiente e sua necessidade de inclusão em todos os níveis de ensino.
1987	Relatório de Brudtland – Nosso Futuro Comum	Em assembleia geral da ONU, em 1983, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefiada pela ministra da Noruega Gro Harlem Brudtland, cria tal relatório, tendo início o uso do conceito de desenvolvimento sustentável.
1988	Constituição Federal do Brasil	Na Constituição de 1988, o Brasil afirma seu compromisso com a questão ambiental, dedicando o Art. 225 ao meio ambiente, delegando a todo o povo brasileiro o direito de uso de um ambiente ecologicamente equilibrado e o dever de preservá-lo às futuras gerações.
1992	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – RIO 92	20 anos após a Conferência de Estocolmo é realizada no Brasil, no Rio de Janeiro, visando discutir com a comunidade política internacional como conciliar a contínua execução do desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos naturais.

1992	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental – PLACEA	Originado durante o Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, na Guatemala, tem como objetivo estabelecer um convênio no âmbito latino-americano e caribenho, baseado no princípio de desenvolvimento sustentável.
1992	Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Globais	Tem sua origem na Rio-92. Reconhece a Educação Ambiental como um processo educativo dinâmico e permanente na transformação humana e social.
1992	Ministério do Meio Ambiente, criado no Brasil	Almeja a operacionalizar as questões educativas no país dentro do processo de gestão ambiental e com o auxílio do IBAMA institui os Núcleos de Educação Ambiental.
1994	Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA	Estabelece condições de gestão à política pública nacional de Educação Ambiental; prevê a *formação de gestores e educadores*; organiza ações educativas, instrumentos e metodologias. Contempla o ensino formal, os usuários dos recursos naturais, a interação comunitária, as redes de Educação Ambiental e a articulação interinstitucional.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente – PCN	Os PCN Meio Ambiente foram organizados com a perspectiva de apoiar as escolas na elaboração do seu projeto educativo, inserindo entre seus procedimentos a necessidade de tratar as questões relativas ao meio ambiente, à ética, à pluralidade cultural, à orientação sexual, ao trabalho e ao consumo.
1999	Plano Nacional de Educação Ambiental – PNEA	Documento organizado por uma ação interministerial entre Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, tendo por objetivo instituir uma Política Nacional de Educação Ambiental orientada pelos princípios de participação, descentralização, reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e a interdisciplinaridade.
2000	Cúpula do Milênio	Promovida pela ONU, em sua sede, contou com 189 participantes, dentre os quais o Brasil se comprometeu com os Objetivos do Milênio – metas a serem atingidas conforme ações políticas sociais e pedagógicas até 2015.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA	O documento estabelece diretrizes gerais a serem observadas sobre a Educação Ambiental no concernente às instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Impugna os princípios, os objetivos, a organização curricular e o regime de colaboração direcionando para que todas as instituições de ensino do país possam desenvolver as questões relativas à Educação Ambiental.
2012	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – RIO + 20	Ocorreu no Rio de Janeiro, com o objeto de refazer o compromisso político de Desenvolvimento Sustentável entre diferentes países, considerando aspectos sociais como a Injustiça Ambiental.

FONTE: CABRERA, 2016.

Como base nas análises de Cabrera (2016) compreendemos que é a partir da preocupação da ONU com a preservação da fauna, da flora e dos recursos naturais para manutenção dos processos de produção que, em âmbito nacional, foi organizada a Política

Nacional do Meio Ambiente, de 1981, a qual tem, enquanto centralidade, o meio ambiente definido como "o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite abrigar e reger a vida em todas as suas formas" (BRASIL, 1981, § I, Art. 3º). Portanto, a discussão sobre natureza, nesse período no Brasil, é influenciada pela concepção em âmbito mundial, a qual visa orientar os seres humanos na esfera da diminuição do consumo disseminando o discurso de preservação dos bens e dos recursos da natureza natural.

Nessa esteira, é promulgada em seguida, em nosso país, a Constituição Federal de 1988, designando em seu Artigo 225º o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito de todos, além de comprometer-se [o Estado, o Poder Público] a defender e preservar esse bem da coletividade por meio da restauração dos processos ecológicos, das espécies e dos ecossistemas; da preservação e fiscalização da biodiversidade genética; da proteção dos territórios, da fauna e da flora e do controle da extração do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Tal noção unívoca sobre a natureza, meio ambiente natural, disseminada pelos documentos legais brasileiros e atrelada ao desejo de desacelerar os prejuízos sociais causados pela degradação ambiental durante muitos séculos, influenciam discussões acerca das medidas a serem tomadas para que a humanidade continuasse a usufruir dos bens naturais sem o risco de extingui-los.

Compreendemos, a partir de Layrargues (1998), que esse contexto econômico, político e cultural vivido pela humanidade desponta como elemento estruturante para dar novos sentidos à relação com a natureza. Assim, grupos que se ocupavam da questão ambiental organizam eventos e produções bibliográficas, as quais resultaram em documentos que compõem o sistema jurídico-legal em âmbito nacional, onde sistematizam os pressupostos ambientais brasileiros.

Ademais, podemos compreender, a partir das análises de Cabrera (2016), que asPolíticas Públicas que versam sobre a questão ambiental, em âmbito internacional e nacional, entre o período de 1949 a 2015, centram-se em uma concepção unívoca do que vem a ser a questão ambiental até a década de 1990. Não obstante, podemos evidenciar até esse período [1990] a consolidação do debate ambiental apenas em torno das temáticas de desperdício e escassez dos recursos naturais, isto é, tendo como subsídio a concepção de natureza apenas como meio natural.

Contudo, a discussão ambiental engendra a dimensão humano-social em 1992, com o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o qual reconhece a Educação Ambiental como um processo educativo dinâmico e permanente na transformação humana e social (BRASIL, 1992). Para tanto, traz como princípio o trabalho com

a Educação Ambiental, visando ao enfoque do ser humano, do universo e da natureza de forma interdisciplinar e o tratamento de questões globais, suas causas e inter-relações a partir do seu contexto sócio-histórico.

De mesmo modo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação – PCN nos possibilita observar a adesão de questões ambientais no bojo curricular da Educação do país em geral. Compromete-se, a partir da elaboração do PCN Meio Ambiente, em trabalhar a temática Educação Ambiental no currículo da Educação Básica.

O trabalho com a transversalidade da Educação Ambiental é premente no currículo da Educação brasileira ao ser implementada em todos os outros PCNs para Educação, mesmo sendo eles organizados somente pelas instituições vinculadas ao Ministério da Educação. Contudo, é com a elaboração da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que se institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, onde observamos o princípio articulador entre os setores governamentais que pensam a questão ambiental e a Educação no Brasil.

A PNEA materializa no campo jurídico-legal o trabalho interministerial – entre os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente –, trazendo consigo a possibilidade de uma proposta de Educação Ambiental que integre anseios, tanto das bases fundamentais da Educação, quanto das questões ambientais. Para nós, torna-se evidente a nova dimensão da concepção de Educação Ambiental no corpo do documento que institui a PNEA, pois, ao dialogar com o setor da Educação, essa Política Pública de Educação Ambiental não mais comete o equívoco de concentrar-se na individualidade do sujeito, desenvolvendo uma concepção de Educação Ambiental enquanto processo educativo em âmbito coletivo.

Evidenciamos que o Decreto nº 4.281, de junho de 2002, que regulamentou a PNEA, estabeleceu que no prazo de oito meses deveriam ser organizadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental – DCNEA. Tendo em vista conduzir os imperativos instaurados por essa Lei, o§ I, do Art. 5º estipula “a integração da Educação Ambiental às disciplinas de modo transversal” (BRASIL, 2002).

No tocante ao desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas à Educação Ambiental, o país foi complementando os marcos legais existentes formando preceitos basilares, como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, por meio da Resolução do Ministério da Educação, de 02 de junho de 2012, articulada como ferramenta suleadora para a inserção e implementação da Educação Ambiental no Sistema Educacional Nacional.

Compreendemos, a partir de Cabrera (2016), que as DCNEAs materializam direcionamentos para o trabalho com a Educação Ambiental, esclarecendo os preceitos da

Educação Ambiental no processo ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Configurando, para tanto, o trabalho com a Educação Ambiental a partir de uma concepção de mundo filosófica humanista e interpretativa; do caráter pedagógico, político e diretivo; de conteúdos conceituais e atitudinais de diferentes campos do saber; de princípios metodológicos alicerçados na compreensão de totalidade; e de um ideal de instituição de ensino como *lócus* dialógico.

As DCNEAs elencam como objetivo suleador em todo seu corpo textual o ideal intencional de trabalho com a Educação Ambiental para o desenvolvimento de um projeto de sociedade contra-hegemônico, preconizando na Educação Básica a característica de transversalidade da Educação Ambiental, devido à necessidade de respeito à liberdade da comunidade escolar conforme as emergências do contexto em que se insere (CABRERA, 2016).

Dentre nossas pesquisas nos documentos que orientam a Educação Básica Nacional, identificamos a presença da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em dezembro de 2017, a qual versa sobre um trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas, que se fez midiatizado e publicizado com um discurso da construção coletiva, mas que de participativo de fato não o foi percebido.

Sendo a BNCC um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica, compreendemos que em um país continental, com peculiaridades e pluralidades como é o caso do Brasil, há mais ferramentas que precisam ser utilizadas. Principalmente pelo fato de a BNCC trazer consigo a Educação Ambiental como uma possibilidade de fomento à sustentabilidade, consumo consciente, alçando mão do termo “socioambiental” em substituição à Educação Ambiental, fomentando claramente os preceitos do discurso verde.

Em nível estadual, destacamos nossas análises sobre o documento homologado em dezembro de 2018, o Referencial Curricular Gaúcho, o qual, em conformidade com a BNCC, traz a Educação Ambiental como forma de preservação da natureza natural para a sustentabilidade e uso dos recursos naturais. Tal documento apenas ratifica os preceitos da BNCC visando à preservação socioambiental para a manutenção das políticas verdes.

Compreendemos, portanto, que ferramentas como a BNCC e o RCG se efetivam pela necessidade de orientar o pensamento da população, principalmente para defender os interesses do modo de produção capitalista através da intervenção de um Estado burguês, valendo-se da educação verde como possibilidade de manutenção do modo de produção vigente. Portanto,

refutam à Educação Ambiental seu papel suleador, emancipatório, de pertença, político que há séculos é negado aos filhos da Classe Trabalhadora.

Entretanto, o advento da BNCC em nível federal, e dos demais documentos gerados em nível estadual, tem sido parte importante para ratificar o plano educacional neoliberal do Estado brasileiro, não garantindo o momento de constituição desse como um processo educacional. Documento que tem sido constituído por governos federais de ideologia conservadora e tirana, o qual também articula o desmonte das estruturas de Estado voltadas à Educação Ambiental, excluindo de sua estrutura a Secretaria de Educação Ambiental, a qual desenvolvia diversos trabalhos em âmbito do ensino formal e não-formal por meio das parcerias estabelecidas entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e no Ministério da Educação (MEC).

Assim, cabe-nos destacar que a Diretoria de Educação Ambiental, do Ministério do Meio Ambiente (MMA), principal articuladora do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) com o Ministério da Educação (MEC), foi extinta no governo Bolsonaro por meio do Decreto nº 9672/2019 que altera a estrutura regimental do MMA.

Com tal decreto, institui-se a Secretaria de Ecoturismo, onde está o Departamento de Fomento e Projetos, responsável por ações voltadas à Ecoeconomia, à Educação Ambiental e ao Ecoturismo. Ou seja, a Educação Ambiental foi inserida, literalmente, entre as amarras das Políticas Públicas de fomento ao modo de produção capitalista, sendo citada no Decreto nº 9672/2019 em apenas dois momentos.

Portanto, nesse contexto conjuntural, compreendemos que a Educação Ambiental está sendo alvo, por parte do Estado, de desmantelamento, desestruturação, desmonte descarado perante a justificativa de não inviabilizar o progresso. Essa é mais uma tentativa de esvaziamento da capacidade de formulação e condução de Políticas Públicas e diretrizes que navegavam na contracorrente da lógica de produção posta.

II.B. Uma análise sobre o movimento da concepção de natureza

Temos como centralidade, no constructo teórico deste item, discutir e refletir sobre as formações sociais que precedem o modo de produção capitalista e como os seres humanos inseridos nesses contextos se relacionavam com a natureza natural – a natureza externa a nós. Em busca de compreendermos como se deu o movimento das relações natureza – ser humano – ser humano – natureza no processo histórico, contribuindo assim para uma concepção de natureza, a qual fundamenta o que defendemos por Educação Ambiental, enquanto totalidade, nesse momento alicerçamos nossas pesquisas nos que postulados de Karl Marx.

Simultaneamente, destacamos pedagogicamente nossa intenção de organizar de forma didática as compreensões desenvolvidas por Marx (2011) sobre as formações que precedem o modo de produção capitalista, as quais foram discutidas pelo autor sem um polimento da escrita como ideias ainda incompletas e em muitos momentos difusas – enquanto rascunho.

Desde já, ressaltamos que sistematizamos as formações que precedem o capitalismo não no sentido de engessar ou desconsiderar o movimento dinâmico da história da humanidade. Isto é, estamos considerando a ideia de não linearidade histórica das organizações sociais discutidas por Marx (2011), tanto no geral das obras do autor, quanto nos rascunhos hoje editados como livro: *Grundrisse*.

Consideramos, ainda, que tais sociedades precedentes ao modo econômico vigente se desenvolveram simultaneamente e de forma mais isolada devido à precariedade dos meios de comunicação da época, os quais poderiam ser limitantes da não conexão informativa entre essas organizações sociais.

Não obstante, compreendemos que o processo histórico dos meios técnicos informacionais contribuiu significativamente para a aproximação, dominação e padronização das múltiplas comunidades nos mais longínquos lugares do mundo (SANTOS, 2014), assim influenciando diretamente o acelerado desenvolvimento do capitalismo no sentido da globalização.

Nesse sentido, partimos das reflexões de Karl Marx (2010; 2011; 2012; 2017) para compreendermos o que possibilitou o avanço das formações precedentes ao capitalismo até culminarem no modo de produção vigente – avanços os quais contribuíram para a segregação do ser humano – natureza humana – da natureza natural. Estamos entendendo, portanto, que há uma importante ruptura social que precisa ser manifesta quando do advento da separação dos seres humanos – dos trabalhadores – de seu laboratório natural: a terra.

Destacamos a terra como a base fundamental para tais comunidades, sendo: a sede da comunidade, a matéria-prima e o meio de produção[8] para reprodução da existência dos sujeitos desse lugar. Essa desvinculação do ser humano do meio de produção inviabiliza mulheres e homens de se relacionarem com as condições objetivas de seu trabalho: a natureza natural enquanto propriedade coletiva.

Atrelada à sistematização do primeiro grande grupo de formação pré-capitalista Marx (2011) salienta que a desvinculação do trabalhador do meio de produção é basilar para

[8] Terminologia utilizada por Marx em o Capital, livro I, de 2013 para designar os meios usados pelos homens para produção dos bens necessários à reprodução material da vida humana e da sociedade como um todo.

compreendermos como ocorreu a dissolução da pequena propriedade livre de terras, como é o caso da propriedade comunitária baseada na comunidade oriental (MARX, 2011).

Nessa forma de organização social os seres humanos compreendem os meios de produção como sua propriedade, assim constituindo uma unidade natural entre o trabalho e seus pressupostos objetivos, propiciando ao trabalhador por meio do trabalho uma existência objetiva:

> O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade. Ele se relaciona da mesma maneira com os outros [...] como coproprietários, como tantas encarnações da propriedade comum, ou como proprietários independentes existindo junto com ele – entre os quais a própria propriedade comum, que outrora a tudo absorvia e a todos abrangia, é posta como *ager publicus* particular junto aos muitos proprietários privados de terras. (MARX, 2011, p. 627-628).

Imersos nessa conjuntura, trabalhadoras e trabalhadores não se compreendem como tais, mas como proprietários da terra, sujeitos que são parte de uma comunidade e que trabalham nela (MARX, 2011). O objetivo final dessa forma de trabalho, no singular dessa comunidade, não é criação de valor – mesmo que se realize o trabalho excedente para trocá-lo por trabalho alheio – e sim a perpetuação do proprietário singular e de sua família, assim como o sustento de toda a comunidade.

Por conseguinte, carreamos para nossa explanação as concepções de Marx (2011) sobre os diferentes modos de organização social. Partimos das *coletividades tribais*, originadas no gregarismo[9], cuja formação se dá pela formação da família e ampliação no clã, ou pelo casamento entre indivíduos do mesmo clã, ou até pela inter-relação de clãs.

Esse tipo de formações iniciais [coletividades tribais] apresentavam marcantes relações com a natureza, tinham uma vida pastoril e migratória, mantendo-se por tempo maior em regiões mais férteis de recursos naturais, organizavam-se no sentido de apropriação temporária e utilização coletiva do solo. Contudo, no momento em que se fixavam, acabavam sofrendo influências de condições exteriores aos clãs: clima, condições geográficas e sociais (disputa entre clãs), assim modificando suas características coletivas originárias (MARX, 2011).

Para tais comunidades cada um dos seus indivíduos é proprietário do montante produzido pelo trabalho coletivo, no entanto, a apropriação real pelo processo do trabalho se realiza sob determinados pressupostos, os quais são considerados por Marx (2011) divinos ou naturais.

[9]Segundo Marx (2011) esse é o primeiro pressuposto de organização da apropriação das condições objetivas da coletividade tribal e da atividade que a reproduz e objetiva: comunidade de sangue, linguagem costumes etc.

No cerne dessa forma primária de organização encontramos também a formaçãoasiática, que tem sua centralidade na figura do proprietário supremo. Logo, a organização se dána centralidade de uma unidade suprema, a qual aglutina todas as pequenas propriedades em uma única unidade coletiva, conforme esclarece Marx (2011):

> [...] na maioria das formas asiáticas fundamentais, a *unidade coletiva* que se situa acima de todas essas pequenas comunidades apareça como o*proprietário supremo* ou o *único proprietário*, ao passo que as comunidades reais apareçam apenas como *possuidoras hereditárias*. Sendo a *unidade* o proprietário real e o pressuposto real da propriedade comunitária, essa própria unidade pode aparecer como um *particular* acima das numerosas comunidades particulares reais, em que o indivíduo singular é então de fato privado de propriedade, ou em que a propriedade – a atitude do indivíduo emrelação às condições *naturais* do trabalho e da reprodução como pertencendoa ele, como o corpo objetivo, natureza inorgânica dada, de sua subjetividade
> – aparece-lhe mediada pela supressão da unidade geral, que é realizada no déspota como o pai das muitas comunidades, e no indivíduo singular, pela mediação da comunidade particular. Com isso, o produto excedente – que, aliás, é determinado legalmente em razão da apropriação real pelo trabalho – pertence por si só a essa unidade suprema. (MARX, 2011, p. 629, 630).

Mediante a exposição do autor, essas formações sociais [formações asiáticas] engendram um caráter centralizador de poder instituído pela hereditariedade, configurando-se na supressão da unidade geral e a centralização no déspota[10]. Essa figura pode, igualmente, ser caracterizada pelo poder divino a ela acrescido por ter descendido dos déspotas que a antecederam.

Não obstante, o modo de produção asiático é gerado da combinação entre manufatura e agricultura (MARX, 2011). E o resultante dos trabalhos desenvolvidos – o excedente – pertence à "coletividade mais elevada" existente, a qual se manifesta na forma de pessoa [o déspota]. Assim, o excedente pode ser destinado ao déspota como glorificação à sua competência real ou divina, ou entregue como tributo.

Essas comunidades, segundo Marx (2011), podem ser compreendidas como uma propriedade comunitária, onde os indivíduos desenvolvem seu trabalho de modo autônomo com sua família, na extensão de terra que lhes foi designada (desde que o excedente seja produzido e chegue ao déspota em forma de agrado ou tributo). Nesse interstício, podemos compreender, a partir do autor, o surgimento de um *dominiun* senhorial – como é o caso das comunidades eslavas e romenas – sendo possível vislumbrarmos indícios da servidão.

[10] Marx (2011, p. 630) corrobora com uma melhor compreensão a respeito dessa figura despótica quando coloca que "Uma parte do trabalho excedente pertence à coletividade mais elevada que existe finalmente como *pessoa*; trabalho excedente este que se manifesta seja no tributo etc., seja no trabalho coletivo para a glorificação da unidade, em parte do déspota real, em parte do ente imaginário do clã, do deus."

Dentre essas comunidades – as quais Marx (2011) organiza, ainda, no cerne de uma primeira forma de desenvolvimento pré-capitalista – estão as unidades que podem ser concebidas como um sistema formal coletivo, onde o trabalho é desenvolvido coletivamente entre toda a comunidade. Assim, tal caráter coletivo pode vir a se manifestar no interior de um sistema tribal, sendo ordenado tanto por um chefe de família tribal quanto pela relação recíproca entre os patriarcas de duas famílias.

O desenvolvimento dessas comunidades, calcadas então no trabalho usurpado de alguns indivíduos que as compõem – criam condições de, em seus arredores, propiciarem a constituição das cidades. Essas cidades se organizam ao lado dos povoados, enquanto "pontos especialmente favoráveis ao comércio exterior; ou onde o chefe de Estado e seus sátrapas trocavam sua renda (produto excedente) por trabalho, gastando-a como fundo de trabalho." (MARX, 2011, p. 631).

Ao perseguirmos nosso objetivo de sistematizar para melhor compreender as "Formações sociais que precedem o modo de produção capitalista", iniciamos a discussão sobre o segundo bloco das formações que precedem o capitalismo. Nesse caso, o campo aparece como território da cidade, assumindo assim o papel secundário, sendo a cidade constituída como sede de pessoas que provém da vida no campo.

> A segunda forma – e ela, como a primeira, produziu modificações fundamentais em termos locais, históricos etc. –, produto de uma vida histórica mais movimentada [, das] vicissitudes e da modificação das tribos primitivas, presume também *a comunidade* como primeiro pressuposto, mas, **à diferença do primeiro caso**, não como substância da qual os indivíduos são simples acidentes ou da qual eles constituem componentes puramente naturais; tal forma **não presume a terra como a base, mas a cidade como a sede já constituída das pessoas do campo. (Proprietários de terra.) O campo aparece como território da cidade; e não o povoado, como simples apêndice do campo.** A terra em si – por mais que possa oferecer obstáculos ao seu cultivo, à sua apropriação efetiva – não oferece nenhum impedimento para se relacionar com ela como a natureza inorgânica do indivíduo vivo, sua oficina de trabalho, seu meio de trabalho, objeto de trabalho e meio de vida do sujeito. As dificuldades encontradas pelo sistema comunitário. *(*Marx, 2011, p. 631, grifos nossos).

Essa segunda forma de organização se constitui em uma dinâmica histórica mais intensa em relação à primeira. No entanto, mesmo que traga como vicissitude das tribos iniciais a ideia de comunidade como centralidade, nessa forma de organização a relação com a terra – com a natureza natural – não é presumida como a base da existência humana, mas sim as cidades.

Para tanto, o trabalho no campo passa a ser preocupação secundária das organizações sociais, tendo em vista que parte significativa da terra já foi dominada, bem como o acúmulo

de experiências sobre como se deve desenvolver o trabalho no campo. Logo, a preocupação eminente dos indivíduos se centra na formação das cidades, de mesmo modo que a atenção é voltada para a defesa dos territórios, pois aqueles que estão fora desses aglomerados buscam se inserir e se apropriar das mesmas condições de vida.

Os conflitos armados entre os povos surgem desse movimento histórico como tarefa de perpetuação das ocupações territoriais. Desse modo, originam-se as organizações familiares guerreiras – constituindo o sistema militar – cuja artimanha para proteção e defesa é concentrar os domicílios em locais próximos, corroborando à necessidade de construção das cidades.

Nesse ínterim, os indivíduos tem, por si e para si, a necessidade de proteção mútua, permeando no espaço a defesa da propriedade comunitária – como propriedade do Estado (*ager publicus*). Ademais, cabe-nos destacar, que a propriedade do indivíduo singular não é uma propriedade comunitária – ela é propriedade particular do indivíduo – qualificando-se assim o sentido e o sentimento de propriedade privada. Pois, quanto mais o indivíduo se aparta do caráter comunitário, desenvolvendo outras formas de trabalho, mais distante fica do senso de coletividade.

Já a agricultura desenvolvida como meio de produção, de subsistência, pelo proprietário enquanto trabalhador, tem a família (cônjuges e filhas) como partícipes das atividades do lugar. Porquanto, o trabalho é desenvolvido objetivando a sobrevivência e não o acúmulo de riqueza, mas sim a autoconservação como membro da comuna. Para tal, observamos que:

> A continuidade da comuna é a reprodução de todos os seus membros como camponeses autossuficientes, cujo tempo excedente pertence justamente à comuna, ao serviço militar, etc. A propriedade sobre o trabalho é mediada pela propriedade sobre a condição do trabalho [...]. Não é pela cooperação no trabalho produtor de riqueza o modo pelo qual o membro da comunidade se reproduz; mas cooperação no trabalho para os interesses coletivos (imaginários e reais) em vista da manutenção da associação externa e interna. (MARX, 2011, p. 635).

Por outro lado, elucidamos a propriedade *quiritária*, ou seja, o proprietário privado de terra só pode sê-lo como romano, onde se expressam as relações entre patrícios e plebeus, bem como as relações exploratórias de "compensação" por parte dos primeiros frente aos trabalhadores (plebe), nesse ponto consolidando a transição para a servidão.

Em consequência, no intuito de perseguir a compreensão sobre as relações ser humano – natureza travadas no cerne das formações sociais que precederam o modo de produção capitalista, Karl Marx, no *Grundrisse*, fomenta nossa curiosidade sobre o desvelar de uma terceira forma de organização social. Pois, tal forma não dialoga com certos avanços apresentados em coerência entre as primeiras e as segundas formas pré-capitalistas.

Marx (2011) centra suas análises na propriedade dos indivíduos trabalhadores – os quais se organizam enquanto membros que se autossustentam na comunidade a partir das condições naturais de seu trabalho: a comunidade *germânica*. Nesse caso, o membro da comunidade não é copossuidor da propriedade coletiva, como é apresentado no caso das comunidades orientais, ou romanas e gregas, mas sim proprietário privado.

Além disso, na comunidade germânica, os indivíduos não se concentram nas cidades, organizando-se enquanto um coletivo que não é segregado em partes, como nas comunidades discutidas anteriormente:

> Entre os germanos, onde os chefes de família individuais se fixam nas matas, separados uns dos outros por longas distâncias, a comunidade só existe, desde logo *externamente* considerada, pela reunião periódica dos membros da comunidade, se bem que sua unidade *existente em si mesma* está posta na descendência, na língua, no passado e história comuns etc. (MARX, 2011, p. 639).

Nessa organização social, a comunidade é constituída por sujeitos autônomos, proprietários de terra, dispostos em reunião e não em associação, não sendo subvencionada pelo *Estado* como parte de um sistema estatal, pois aqui não existem os aglomerados urbanos – as cidades. Dessa maneira, a existência efetiva da comunidade dependia apenas das reuniões em assembleias, momento no qual os indivíduos que viviam distantes uns dos outros se reuniam em prol da manutenção da existência de suas propriedades privadas familiares.

Nesse sentido, Marx aponta que o *ager publicus* das comunidades germânicas se constituía em prol das áreas comunitárias de caça, pastagem e extração de lenha:

> Entre os germanos, o *ager publicus* aparece antes somente como complemento da propriedade individual e figura como propriedade somente na medida em que é defendido contra tribos inimigas como propriedade comunitária de uma tribo em particular.[...] No mundo antigo, a cidade com seu perímetro rural é a totalidade econômica; no mundo germânico, [é] cada residência individual, que, aparecendo ela própria só como um ponto na terra que lhe pertence, não é concentração de muitos proprietários, mas família como unidade autônoma. (MARX, 2011, p. 640).

Em todas as três formações até aqui discutidas a natureza natural: a terra é condição objetiva de reprodução e manutenção da sociedade humana, seja pela apropriação da condição natural do trabalho, seja em relação ao comportamento territorial, e suas guerras, como propriedade do indivíduo trabalhador. Assim, corrobora Marx (2011, p. 643): “Um indivíduo isolado teria tão pouca possibilidade de ter propriedade de terra quanto de falar”.

Em todas as formas de organizações sociais por nós discutidas, até então, a reprodução das relações sociais dos indivíduos é atrelada à maneira como organizavam a economia e a relação com a propriedade: terra é fundante, no sentido de perpetuação das comunidades, de produção da riqueza material e manutenção da propriedade privada.

Por conseguinte, Marx nos instiga à reflexão:

> Nunca encontramos entre os antigos uma investigação sobre qual forma de propriedade da terra é a mais produtiva, qual cria a maior riqueza. A riqueza não aparece como finalidade da produção [...]. A riqueza só aparece como fim em si mesma entre os poucos povos mercantis – monopolistas do comércio de carga – que vivem nos poros do mundo antigo, assim como os judeus na sociedade medieval. (MARX, 2011, p. 645).

Sob esse viés analítico o filósofo nos aponta para uma das categorias basilares da constituição da próxima formação socio-político-econômica – o sistema capitalista, o qual tem como fim a acumulação do excedente extraído da terra: a riqueza. Essa organização social está centrada na "gênese extra-econômica da propriedade, a gênese histórica da economia burguesa" (MARX, 2011, p. 47).

II.C. A segregação das relações natureza – ser humano – ser humano – natureza

A humanidade desenvolveu suas formas de existência em constante processo de mediação com a natureza, bem como aperfeiçoou seus modos de sociabilidade (TONET, 2013), passando a se concentrar em grupos cada vez maiores. Tal estratégia parece ter beneficiado a constituição das primeiras formas de sociedade e, com elas, o imperativo de atender às necessidades humanas primárias, como a fome, a moradia e o vestuário.

Não obstante, é no movimento de constituição da sociabilidade humana que o ser humano descobre o alimento como valor de uso e desenvolve a economia voltada às necessidades advindas dessas formas produtivas em ascensão. Assim, consideramos que os diferentes modos de produção tornam propício o ambiente para a acumulação de bens para escambo e, na sequência desse processo, a geração de uma produção sistêmica de excedentes, que intensifica o comércio e acaba por determinar o processo de produção prioritariamente voltado para troca, momento esse que caracteriza as primeiras formas de relação entre capital e trabalho.

Podemos observar que a acumulação dos bens gerados pelas diferentes formas de organizações pré-capitalistas foram apropriadas por determinado grupo social, o qual se tornou possuidor de grande parte da riqueza material. Tal grupo é o produto de um longo processo de

desenvolvimento e transformações do modo de produção econômico e de seus meios de comunicação (SANTOS, 2014).

Partindo do pensamento de Marx e Engels (2011), estamos entendendo esse grupo enquanto os capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores dos trabalhadores assalariados – a burguesia.

Desse modo, no processo de efetivação da produção sistêmica de excedentes, a burguesia imperativamente submete o campo à dominação das cidades, adensando o movimento de pessoas da área rural para a urbana e o aumento populacional nas cidades.

> A burguesia controla cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência inevitável disso foi a centralização política. Províncias independentes, apenas federadas, com interesses, leis, governos, sistemas alfandegários diferentes, foram reunidas em uma só nação, em um só governo em um só código de lei, em um só interesse nacional de classe, em uma só fronteira alfandegária. (MARX e ENGELS, 2011, p. 31).

Destarte, a burguesia moderna criou relações de produção de supremacia econômica e política capaz de dominar e de colocar a seu serviço a Classe Trabalhadora. Classe essa que não possui seus próprios meios de produção e que para manter suas formas de sobrevivência se submete vendendo sua força de trabalho e seu tempo de vida à classe burguesa em troca de um salário (MARX e ENGELS, 2011).

Ademais, os proletários – trabalhadores assalariados – ao venderem sua força de trabalho, produzem um valor real maior que o custo do seu trabalho. Consequentemente, o valor extra, gerado pelo trabalhador é o excedente do trabalho que não é dividido com quem o produziu, mas sim se torna propriedade do burguês – constituindo parte da "mais-valia" – que, enquanto valor de troca, constitui a riqueza da burguesia. Essa riqueza, produzida pelo trabalhador, é acumulada ao longo do tempo, gerando riqueza ao empregador em forma de capital.

Nessa organização econômica a classe burguesa se depara frente à necessidade de criar meios para proteger sua riqueza e com ela o seu poder e, para tanto, desenvolve diferentes instituições que se ramificam e direcionam os interesses sociais: o Estado moderno, as milícias, a ciência, a religião e a arte (BRANDÃO, 2006).

Conforme enfatiza Lenin (1987, p. 55), o Estado se constitui "no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis."

O Estado, então, objetivando conciliar as eminentes contradições entre as classes – as quais estamos denominando burguesia e proletariado – organiza-se com a função social de reduzir todos os indivíduos à cidadania[11], pois enquanto cidadãos todos são tratados sob a égide da igualdade, ocultando a desigualdade proveniente da exploração do trabalho justificada pela acumulação do capital. Por conseguinte, a criação do Estado Moderno pela classe burguesa tem como propósito defender os interesses da mesma a favor da manutenção da propriedade privada, organizando o poder político a favor de seus interesses.

Contribuindo com tal discussão, Mészáros (2015) evidencia que

> [...] as determinações materiais diretas da ordem reprodutiva do capital estão totalmente complementadas pela abrangente estrutura política de comando das formações estatais do capital constituindo-se, assim, a realidade estruturante interligada e enredada, e o círculo vicioso prático, do sistema do capital como um todo. (MÉSZÁROS, 2015, p. 87).

Por conseguinte, subsidiados pelo autor anteriormente citado, consideramos o Estado enquanto constituição e constituinte da realidade social sob a égide do sistema do capital. Assim, o Estado, à medida que se estabelece a partir da realidade vigente e das relações postas, ao se apropriar da sociabilidade humana também se estabelece, se organiza e incide sobre as relações sociais a partir de sua lógica estruturante, a lógica econômica capitalista de conservação da propriedade privada.

Fundamentados em Mészáros (2012) compreendemos, então, que o Estado garante a uma pequena parcela da população o controle político e com ele o poder sobre os meios técnicos informacionais e, portanto, econômicos, resultando em um processo de manipulação e alienação dos seres humanos. Destarte, o capitalismo de posse das articulações políticas de Estado produz a ideologia dominante e conduz a racionalidade que prevê a lucratividade em todas as cadeias de seu processo produtivo.

No processo de concretização da propriedade privada, a classe burguesa arraiga seu poder econômico concomitante com as instâncias sociais que até então detinham o poder, ou seja, a nobreza e o clero; e é nesse período histórico, caracterizado pelo limiar entre o medievo e os primeiros passos da modernidade no período renascentista, que observamos uma mudança na forma de compreensão do mundo e obviamente nas relações ser humano – natureza, influenciada pela ascensão da classe burguesa.

Exaltamos que nesse tempo histórico a nobreza encara a necessidade de expandir seus territórios, desbravando os oceanos à procura de novas terras. Porquanto, para que pudessem

[11] Karl Marx na obra Manuscritos econômicos-filosóficos (2010).

despender dos recursos financeiros necessários a toda essa jornada foi necessária uma parcela significativa de investimentos, os quais são captados pela conciliação com a classe burguesa. Logo,

> "à medida que a nobreza e o clero vão ficando mais dependentes da classe burguesa para financiar seu estilo de vida e sua política, cresce também o poder que as trocas comerciais vão desempenhando no modo como as pessoas produziam sua existência." (PEDRUZZI, 2015, p. 62).

Nesse processo histórico, o Estado, sob a égide do capital, rege o sistema jurídico-legal, tendo como incumbência garantir formalmente os direitos dos indivíduos quanto à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança, desde que não ultrapassem os limites que comprometem a acumulação da riqueza e a propriedade da terra pela classe dominante. Todavia, na sociedade capitalista, o trabalho humano é realizado como atividade estranhada, como exploração da força de trabalho dos homens entre si.

Diante disso, mesmo que o princípio governante fundamental da nova sociedade seja o econômico, ele não é cindido da estrutura política na qual se realiza (MARX, 2010). Corroborando com a afirmativa, sustentamos que o sistema jurídico-legal é o protótipo criado pela burguesia para que se generalize e confira à sua classe fundadora a dominação política da sociedade.

> Essa dialética explica-se pelas determinações econômicas, sociais e políticas da propriedade privada dos meios de produção, graças a qual a burguesia se torna, há um tempo, a classe possuidora mais poderosa e mais hipócrita da história das civilizações fundadas na estratificação social. Ela proclama uma utopia, a do seu período de ascensão (efetivamente revolucionária), e pratica uma ideologia de mistificação sistemática nas relações entre meios e fins (a de seu período de consolidação), indispensáveis para que ela pudesse ser modernizadora, em um nível, e conservadora em outro. (FERNANDES, 2006, p. 364).

Reiterando as análises de Florestan Fernandes (2006), no quadro das revoluções ou das situações revolucionárias de tomada do poder ou efetivação política de uma legislação que tivesse como possibilidade favorecer a classe operária, todas as lutas foram vencidas pela classe conservadora. Contudo, esse não é um privilégio do padrão histórico de controle, mas sim o produto do processo de descolonização, pelo qual parte significativa do país ficou excluída da organização e institucionalização dos direitos civis e políticos.

Não obstante, compreendemos que o modelo econômico vigente de segregação do ser humano da natureza natural, de adensamento jurídico de políticas que fragmentam o conhecimento e desarticulam o ser humano da totalidade do seu trabalho tem como

racionalidade a lucratividade em todas as cadeias de seu processo produtivo (CABRERA, 2016).

Diante desse constructo histórico, entendendo o processo pelo qual se faz concreto o sistema capitalista, assegurado por sua instituição política basilar – o Estado burguês, podemos compreender que nessa rede de interesses não há espaço para medidas que previnam a poluição ambiental, para estratégias que visem à diminuição do consumo ou reaproveitamento de matéria-prima, nem mesmo para desaceleração do processo produtivo, o que normalmente favorece o não desperdício de insumos. Para tanto, a racionalidade capitalista de mercado não abre brechas em seus cálculos para a contraditória racionalidade ecológica, a qual considera a temporalidade dos ciclos naturais e a lenta possibilidade de restauração dos recursos da natureza.

Para que possamos refletir sobre as relações do capital asseguradas pelo Estado, elencamos como exemplo as Políticas Verdes, as quais se concentram no bojo das práticas de consumo e engendram o reflexo ideológico da lógica econômica sob o poder da classe burguesa.

Compreensivelmente, a ideologia dominante do Estado, a qual se concretiza em Políticas Públicas que viabilizam a produção descontrolada da indústria, tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo da avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade (MÉSZSÁROS, 2012). Assim, pode usar descaradamente a linguagem da produção irracional, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto devido à relação com o poder político existente, quanto devido ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicadas às questões que estão nas mãos dos defensores da manutenção da ordem estabelecida.

Mediante a conjuntura histórica discutida até então, afirmamos que estamos inseridos em uma Crise Ambiental sem precedentes, engendrada pelas relações de segregação do ser humano da natureza e subsidiada pelo modo de produção capitalista. Isto é, concebemos a Crise Ambiental vigente enquanto uma Crise Estrutural do Capital (MÉSZÁROS, 2011), a qual se alastra por todos os setores sociais afetando diretamente as condições da vida na terra, usando como instrumento a hegemonia burguesa, legitimada por uma consciência social para manutenção da ordem estabelecida, uma consciência ideológica, e não a pauta da redução do consumo, conforme é disseminado pelas ações do capital por meio da indústria.

Subvencionados por essa concepção – que designa a Crise Ambiental como Crise Estrutural do Capital (MÉSZÁROS, 2011) – consideramos a Crise Ambiental pautada nos moldes de produção e consumo e em uma ordem estabelecida pelos países melhor alocados no ranking econômico, industrial, cientifico e tecnólogo. Tal lógica tem seu fundamento na

propriedade privada e no lucro, ou seja, na acumulação ilimitada do capital, no uso desmedido de recursos naturais e na destruição acelerada da natureza natural.

Estamos em um estágio da Crise Ambiental em que a continuidade do "progresso" capitalista, fundado na economia de mercado, ameaça diretamente a sobrevivência da espécie humana, principalmente no que tange às vertiginosas mudanças climáticas que assolam o contexto global (COGGIOLA, 2004). O acréscimo desmedido das agressões feitas à natureza natural nos leva a acreditar em uma ruptura próxima dos sistemas ecológicos, configurando uma atmosfera catastrófica que põe em risco a vida humana na terra.

Referimo-nos, aqui, à crise estrutural do sistema capitalista que se alastra por todos os setores sociais e afeta as bases fundamentais da sobrevivência humana – as relações com a natureza natural – sendo caracterizada como uma crise em todos os sentidos. Conforme enfatiza Mészáros (2011), chegamos aos limites históricos da competência do capital para o controle da sociedade e, dessa forma, temos como única alternativa encontrar outra forma de reprodução social, de sociabilidade humana, embasada no controle do processo produtivo pela Classe Trabalhadora.

Para tanto, as lutas travadas em prol da reversão ou, minimamente, da estagnação da Crise Ambiental instaurada, tem sua base também fundada nos anseios pela Justiça Ambiental, a qual, no caso brasileiro, tem combinado a defesa dos direitos a ambientes culturalmente situados, de comunidades tradicionais na fronteira da ampliação das atividades capitalistas e de mercado; o amparo aos direitos – para uma proteção ambiental equânime contra a segregação socioterritorial e contra as desigualdades ambientais agenciadas pelo mercado e aprovadas pelo Estado; a defesa dos direitos de acesso igualitário aos recursos ambientais, em desacordo com a concentração das terras férteis, das águas e do solo acautelado nas mãos dos interesses econômicos do mercado (ACSELRAD, 2009).

Nesse sentido, consideramos urgente a elaboração de um projeto contra-hegemônico que zele pela vida na terra e por suas condições mínimas de sobrevivência, questionador da legitimidade da ação política em prol dos imperativos do capital. Almejamos, assim, um projeto que intenta preservar os espaços da crítica ambientalista sobre o modelo social em desenvolvimento.

Para tal, afirmamos a Educação Ambiental, enquanto totalidade, sendo proposta centrada nas relações humanas entre si e com a natureza natural, nas condições de existência material da vida na terra, partindo do princípio de tornarmos evidente que a forma de produção da vida social é consequência das relações econômicas vigentes (MARX, 2017). Buscamos uma Educação Ambiental que denuncie as formas de relações humanas pautadas por um sistema

sustentado sobre uma base econômica que coloca a natureza natural como externalidade humana, ou seja, afirmamos uma Educação Ambiental de caráter político e que conceba o ser humano também como natureza.

Consideramos, portanto, uma Educação Ambiental que possibilite a compreensão da totalidade, que se articula para além de um simples campo do saber. Educação Ambiental enquanto estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos imperativos do capital, o qual engendra, em sua essência, o fundamento dessa crise de proporções civilizatórias que imergimos (CRUZ, BIGLIARDI e MINASI, 2013).

III. OS FUNDAMENTOS DE UMA CONCEPÇÃO

Tema de inúmeras discussões na atualidade, a natureza natural tem assumido centralidade nos debates que convergem à conservação da vida, no geral, no planeta. Esse debate tem vislumbrado a manutenção das relações sociais em nível planetário e tem colocado em alerta o uso inadequado das forças produtivas e das relações de produção do capitalismo, ditas em prol do bem estar social.

Para tanto, as discussões dos aspectos ambientais ao longo dos séculos como forma de análise, de conhecimento, de interpretação e compreensão da realidade objetiva, foram consideradas pormenores. Certamente isso ocorreu porque a elite econômica ainda não enfrentava os efeitos avassaladores do uso exploratório das técnicas de conhecimento desenvolvidas pelos seres humanos, almejando a lucratividade desmedida no processo econômico.

Não obstante, na atualidade, essa discussão se tornou imperativa, organizando-se como debates que almejam uma solução plena aos impasses criados pelo desenvolvimento metabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011), o qual sustenta como álibi que a verdadeira causa da Crise Ambiental instaurada é a práxis condicionada e alienada dos seres humanos, assim inocentando as artimanhas do modo de produção capitalista nos efeitos políticos e econômicos gerados pela produção da mais-valia e do lucro.

Como forma de sulear nossas reflexões tivemos como objetivo, nesse momento de pesquisa, refletir sobre o conceito de natureza desenvolvido por Karl Marx, o qual fundamenta o que estamos concebendo por Educação Ambiental, enquanto totalidade, vislumbrando abarcar a discussão proposta pelo autor no concernente à relação intrínseca natureza – ser humano – ser humano – natureza. Tendo em vista compreender as interações entre as causas e os efeitos produzidos pelas relações humanas de exploração exacerbada, tanto da natureza natural, quanto da força de trabalho humana, nos tensionamentos instaurados pela lógica capitalista.

Almejamos alternativas que possibilitem outras relações, portanto, apostamos em uma formação coletiva no Campo da Educação Ambiental, com vistas à emancipação dos sentidos humanos, constitutivas de outra sociabilidade humana, pautada em relações mais simétricas possíveis entre natureza humana e entre natureza humana e natureza natural.

Assente a esse estudo estão às considerações de alguns pesquisadores que se dedicaram, igualmente, a refletir sobre a concepção de natureza desenvolvida por Karl Marx. Dessa forma, articulamos às nossas reflexões e discussões as importantes contribuições teóricas de Schimidt (1983); Fromm (1983); Foster (2005) e Gomez (2004).

III.A. A dinâmica motivadora da discussão

Buscamos situar, nessa discussão teórica, como Karl Marx foi desenvolvendo o conceito de natureza imbricado às preocupações humano-sociais com as quais se dedicou em sua obra, no geral. Exaltamos, portanto, que o autor não se preocupou em desenvolver um conceito em si sobre a categoria natureza, no entanto, ao se dedicar a constituir uma obra que se situa historicamente e reflete sobre a totalidade do movimento histórico, se tornou inevitável essa discussão.

Para tanto, comecemos a situar esse constructo histórico citando o pensador alemão Ludwing Feuerbach (1804 – 1872), o qual se estabeleceu no campo da filosofia após o falecimento de Georg Hegel, filósofo também alemão, em 1831. Mediante essa conjuntura, se instaurou na Alemanha uma atmosfera de disputa filosófica, a qual tinha como centralidade o desafio de compreender o pensamento de Hegel, a partir da análise de suas obras, difundidas por seu legado filosófico.

Ao passo que o filósofo Feuerbach constitui e publiciza seus apontamentos sobre as obras hegelianas suscita de seus escritos no campo filosófico uma ruptura crítica com o idealismo objetivo hegeliano. Assim, Feuerbach fundamenta seu pensamento em uma concepção materialista, repudiando as ideias escritas por Hegel, que concebiam a natureza como algo proveniente da consciência humana, concentrando sua crítica no aspecto central do hegelianismo: o conceito de natureza como um aspecto da ideia (SCHIMITD, 1983).

A particularidade do método idealista objetivo hegeliano compreende que o ser humano tem a potencialidade de transpor o nível da consciência, tornando as ideias em concretude material e objetiva, ou seja, a consciência dos indivíduos é que engendra a realidade e não a realidade que engendra a consciência dos indivíduos. Portanto, a contraposição de Feuerbah à noção hegeliana de natureza se justificou pela não crença na imaterialidade adotada pelo idealismo. Imaterialidade essa que se arraiga na possibilidade de abstração dos seres humanos, o que Feuerbah compreendeu como uma aproximação ao poder absoluto – uma posição teológica da realidade.

Na compreensão de Feuerbach as ideias hegelianas abarcam uma teologia

racionalizada, segundo a qual tanto a realidade quanto a natureza são determinadas pela ideia (FEUERBACH, 1976). Contudo, a concepção feuerbachiana concebe a natureza como uma simples matéria-prima, na qual os seres humanos logravam a realização dos seus interesses – natureza como algo real e não como um produto da consciência – tendo em sua teoria a centralidade na relação ser humano – natureza, compreendida enquanto uma relação de submissão da segunda em relação à primeira.

Feuerbach afirmava que o marco do desenvolvimento filosófico da humanidade seria a ruptura com a concepção idealista de mundo. Sua filosofia materialista foi primária, pois considerava a intervenção do ser humano na natureza somente com caráter contemplativo. Para o filósofo, a concepção de ser humano não diz sobre uma força produtiva independente, mas sobre uma força que permanece ligada à natureza pré-humana (SCHMITD, 1983).

O ser humano para Feuerbah é inerte e apreciador frente à natureza natural, imerso no ambiente está atrelado à sua circunstância contemplativa. Sendo os seres humanos complexos biológicos, puros seres da natureza, que nada influenciam nas relações sociais históricas.

Contestando esse caráter apreciativo do ser humano em relação à natureza, a partir do materialismo histórico, Karl Marx (1818 – 1883) organiza uma concepção materialista sobre as imbricações entre ser humano – natureza. Mesmo que o autor tenha desenvolvido seus estudos calcados na filosofia materialista feuerbachiana, questão crucial de seu legado, ele afirmava, juntamente com Engels, que “Feuerbach jamais fala do mundo dos homens, mas refugia-se na natureza exterior, na natureza ainda não dominada pelo homem.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 71).

Assim, compreendemos, a partir de Marx (2011), que a história não pode ser condicionada pela ideia, não fazendo da história o autodesenvolvimento do conceito, pois não é o autodesenvolvimento que determina a vida, senão a vida que determina o autodesenvolvimento. Concebemos que a realidade material consiste em toda a organização social engendrada a partir da potencialidade transformadora que assumem os seres humanos, desenvolvendo sua práxis no mundo com o outro, com a natureza natural e com a natureza humanizada sob a forma de socialização.

Marx (2017) desenvolve sua compreensão sobre o ser humano, colocando-o enquanto natureza: ser vivo constituído por natureza orgânica e natureza inorgânica. Assim, os seres humanos são constituídos pela dinâmica ininterrupta entre a sua natureza orgânica e inorgânica, pois, segundo Marx (2008), essa é uma das condições humanas que possibilita aos seres humanos serem sujeitos de sua própria história, porquanto, ao produzirem seus meios de existência, os seres humanos produzem indiretamente sua própria vida material.

Ademais, é a maneira como os seres humanos produzem seus próprios meios de existência que influencia a natureza dos meios de sua existência. Destacamos, portanto, a relação da natureza humana e da natureza natural a partir de Marx (2010):

> Um ser que não tem sua natureza fora de si não é um ser natural, não participa da natureza. Um ser que não tem nenhum objeto fora de si mesmo não é um ser objetivo. Um ser que não é ele mesmo objeto para outro é um ser que não tem nenhum ser como objeto; ou seja, é um ser que não se encontra em relações objetivas e, portanto, seu ser não é objetivo. Um ser não-objetivo é um não ser. (MARX, 2010, p. 171).

Na análise dos postulados por Marx (2010), podemos observar o desenvolvimento de uma dupla crítica, visto que à medida que critica o idealismo hegeliano, critica concomitantemente o materialismo vulgar feuerbachiano. Marx (2010) afirma que um ser que não tem sua natureza fora de si não é um ser natural, não participa da natureza, igualmente criticando o idealismo de Hegel, que concebe a realidade material como algo engendrado pela consciência, bem como desvela o caráter contemplativo da teoria feuerbachiana, quando afirma que um ser que não é ele mesmo objeto para um outro ser é um ser que não tem nenhum ser como objeto. As exposições de Marx (2010) ratificam que todas as relações sociais estão mediadas pela natureza, isto é, são sempre relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

III.B. Constituindo uma concepção de natureza

Mediante a conjuntura em que suscita o pensamento de Karl Max, nos deteremos a refletir e discutir sobre como se desenvolve o conceito de natureza no pensamento desse autor. Haja vista que afirmamos essa concepção como uma das possibilidades de trabalho no Campo da Educação Ambiental comprometido com a emancipação dos sentidos humanos para a organização de relações outras entre seres humanos e natureza, que não sejam as pautadas pelo capital.

Assente à posição idealista hegeliana, e também ao materialismo de Feuerbach, Karl Marx estabeleceu no movimento de constituição de sua obra um elo objetivo e indissociável com a natureza, conceituando esse elo e a realidade material como uma totalidade que compreende a relação entre natureza humana e natureza natural.

Outrossim, Karl Marx não desenvolveu uma obra específica sobre natureza, porém discutiu acerca dessa concepção, em suas múltiplas faces, sustentando-a como um dos pilares de sua teoria, preconizada pelo significado que tem na constituição do ser ontológico em sociedade.

A teoria marxiana[12] desenvolve a concepção de natureza sob diferentes perspectivas, própria de inúmeros sinônimos, tais como: terra, a qual se fundamenta no que estamos compreendendo por natureza natural. Ainda que essa concepção não possa ser desarticulada da compreensão de natureza em sua totalidade, pois:

> Para Marx, **a natureza é o conjunto da realidade**, é o todo que inclui tanto o homem como a realidade extra-humana, tanto a natureza não apropriada pelo homem como aquela que ele transformou. Enfim, a natureza é a totalidade do mundo sensível, do qual o homem faz parte. (GOMEZ, 2004, p. 35, grifos nossos).

Sendo a natureza a totalidade do mundo sensível, de acordo com as considerações de Karl Marx, se fez pujante compreender que essa concepção está imbricada a toda e qualquer relação social, uma vez que os seres humanos também são natureza. Corroborando com essa afirmação, Marx & Engels (2007, p. 41) apresentam sua concepção de ciência da história: "A história pode ser analisada sob duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente."

Marx (2011) nos enaltece que a história natural e a história da humanidade constituem uma unidade na diversidade. Unidade científica pensada por ele como uma forma de se fazer estável na perspectiva filosófica, portanto, se apresenta como uma precursora crítica aoprocesso ideológico de naturalização dos fatos históricos, que na realidade são e serão suscetíveis ao ser humano, como efeito de sua forma de organização social.

Dessa forma, podemos evidenciar que, para esse autor, a questão da relação entre história natural e história humana tem um aspecto referido em sua crítica à ideologia. Em razão de esse fato ratificar o poderio constituído para falsear eventos condicionados histórica e socialmente, como: guerras, perseguições e crises, colocando os acontecimentos naturais como algo inevitável e inerente à evolução da terra.

No legado deixado por Marx (2012), é evidente a imbricação entre a história e a prática dos seres humanos, superando a composição filosófica imaterial anteriormente sugerida por parte das teorias filosóficas. Na teoria marxiana a realidade objetiva e material se prospera por via da ação dos seres humanos – por meio da práxis – ratificando que todos os efeitos sociais na história, tenham eles impactos positivos ou negativos, são os resultados de causas engendradas pelos próprios seres humanos, e, particularmente, pela organização social em classes, resultado eminentemente da divisão social do trabalho.

[12] O termo "marxiana" equivale à teoria desenvolvida pelo autor Karl Marx, em diferenciação ao termo "marxista" que diz sobre o pensamento de diferentes autores que tem por base epistemológica a teoria desenvolvida por Karl Marx.

Para corroborar com essa compreensão, afirmamos por meio das palavras do autor basilar dessa análise que é:

> [...] na produção da sua vida social, da sua existência, que os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura jurídica e econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, que é sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até então. (MARX, 2008, p. 24 e 25).

Fundamentados pelo pensamento desse autor, podemos observar o efeito da divisão social do trabalho nas relações que os seres humanos estabelecem entre si, tensionadas pela necessidade de produção, o que, por sua vez, engendra uma determinada consciência dessa relação.

Por conseguinte, partindo do suposto que Marx (2008) enuncia a natureza – enquanto base da atividade humana – é que as contradições que o mesmo elucida emergem das relações de produção no seio produtivo, podemos compreender, assim, o metabolismo do capital, postulado pela propriedade dos meios de produção, e sua relação com o meio natural, em especial com a natureza humana e a natureza material.

Ademais, podemos compreender que é a dissociação dos produtores – os seres humanos – das condições de produção – da terra, da natureza natural – que dá origem à contradição das forças produtivas com as relações de produção. É "mediante a separação entre os produtores e as condições objetivas de realização do trabalho que se forma o conceito de capital." (MARX, 2013, p. 177).

É a partir desse constructo de Marx, acerca da divisão social do trabalho, que discutiremos as relações natureza – ser humano – ser humano – natureza. Pois, para Marx não há outros fins ao mundo que não sejam os estabelecidos pelos seres humanos, sendo assim, a separação das condições objetivas de trabalho dos produtores é o resultado da ação histórica entre os seres humanos, e do modo como se organizam socialmente.

Porquanto, o ser humano – concebido enquanto natureza humana – se relaciona com a natureza natural a fim de manter a sua existência, ao passo que, mediado por seu trabalho, transforma a natureza natural em natureza humanizada e, nesse movimento, também é transformado. Dessa forma, o processo de humanização da natureza compreende um duplo sentido, pois tanto a natureza humana interior (cognitiva, racional e emocional) é desenvolvida

quanto a natureza natural, assim constituindo um processo de humanização a partir de uma base material ligada a uma ação dialética com o meio histórico e natural.

Nesse sentido, a natureza natural também possui suas leis próprias de desenvolvimento, o que, por sua vez, provoca manifestações reais e inerentes à sua existência singular que se apresenta como a base em que o ser humano – em particular o trabalhador – pode incorporar em seu labor, sendo sujeito e objeto do trabalho. Igualmente, como a natureza natural não pode ser separável da natureza humana, inversamente, tampouco o ser humano e suas produções espirituais são separáveis da natureza.

Destarte, o ser humano se relaciona com a natureza natural através da mediação do trabalho. No intuito de estabelecer a distinção entre a especificidade da atividade humana: o trabalho, dos demais seres da natureza, Marx (2010) aponta que:

> O animal se confunde imediatamente com sua atividade vital. Ele não se distingue dela. Ele é esta atividade. O homem faz de sua atividade vital objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem uma atividade vital consciente; ela não é uma determinação com a qual ele se confunda imediatamente. A atividade vital consciente distingue diretamente o homem da atividade vital do homem. (MARX, 2010, p. 107).

Tendo em vista os apontamentos do autor, compreendemos que a especificidade da ação do animal no processo de existência no mundo está ligada às propriedades biológicas e às potencialidades de sua espécie. Entretanto, o ser humano se caracteriza por se relacionar com a natureza no geral, pois trabalha e transforma seu próprio corpo orgânico na medida em que este é: “1) meio imediato de vida e 2) a matéria, o objeto e o instrumento de sua atividade vital.” (SCHIMITD, 1983, p. 88).

A mediação entre ser humano e a natureza natural, nesse ínterim, realizada pelo trabalho, em virtude da ação consciente que o ser humano realiza em relação com a natureza, rompe com o imediato necessário físico, ou seja, a unilateralidade da produção, e avança para a produção de forma geral, em que o ser humano não produz somente para subsidiar sua forma física, e, sim, produz para além do necessário e imediato – produzindo o acúmulo em forma deexcedente. Assim, “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivosplanejados de antemão.” (ANTUNES, 2013, p. 26).

Salientamos, contudo, que a capacidade produtiva do ser humano não avança restritamente em nível de produtividade objetiva, compreende, também, “a religião, a família, o Estado, o direito, a moral, a ciência, a arte etc. Esses são outros tantos modos particulares de produção humana.” (GOMEZ, 2004, p. 30).

A forma como os seres humanos produzem sua existência se caracteriza social e abstratamente alvitre da atividade intelectual, imbricada à forma como os seres humanos se relacionam com a natureza natural na organização social das relações históricas em que se desenvolvem, imersos nesse modo de produção econômico vigente. Consoante com o desenvolvimento das forças produtivas e das formações produtivas sociais, os seres humanos necessitam de aparelhos que visam engendrar preceitos sociais à sua práxis com a finalidade de legitimar a sua própria realização material, de acordo com os ditames das necessidades produtivas do capital.

São, consequentemente, as diferentes formas de organização econômica-social que regram as múltiplas formas de relação com a natureza natural pelo ser humano. Entretanto, "independentemente da forma histórica em que realizem a atividade produtiva, seja sob um regime de colaboração ou de exploração, os homens sempre se apropriam da natureza dentro de uma determinada forma de sociedade e através dela." (GOMEZ, 2004, p. 32).

Para tal, as formas como os seres humanos se apropriam da natureza natural está contida no conceito de forças produtivas desenvolvido pela teoria marxiana. Sendo esse o *modus* como os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza natural, a fim de produzir valores, pois é o tensionamento das relações entre os seres humanos que compreende o desenvolvimento das forças produtivas no seio da sociedade, econômica e política.

Conforme afirma Marx (2013), é o desenvolvimento das forças produtivas a mola propulsora do acirramento do intercâmbio orgânico entre os seres humanos em determinado estágio do seu desenvolvimento, procedente da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção[13], nega a si e se transforma nocivo a essa relação. "Tais forças produtivas sob o regime da propriedade privada experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, converte-se, na maior parte, em forças produtivas e grande parte delas não encontram a menor utilização sob o total regime." (MARX & ENGELS, 2007, p. 96).

As circunstâncias sociais contemporâneas, sob o julgo político e econômico do modo de produção capitalista, nos direcionam acerca da posição de submissão que a natureza naturalse encontra em relação aos interesses das relações do capital. Tendo [a natureza] seu uso deliberadamente exploratório, de modo materialmente insustentável, haja vista a negação dos conhecimentos, já desenvolvidos, sobre as leis que são próprias ao desenvolvimento da natureza.

Nesse sentido, compreendemos que em uma organização social estabelecida pela lógica

[13] Terminologia utilizada por Marx em o Capital, livro I, de 2013 para designar os meios usados pelos homens para produção dos bens necessários à reprodução material da vida humana e da sociedade como um todo.

do lucro e pelo consumo exacerbado, bem como pela alienação do trabalho humano, é inviável que a natureza esteja em um plano superior de degradação material. Uma vez que, em prol do desenvolvimento do capital, não somente a natureza natural se encontra subsumida, mas também o trabalho desenvolvido pela natureza humana está alienado e contingenciado à necessidade do desenvolvimento das forças produtivas.

Diante disso, não estamos concebendo que o modo de produção vigente, o qual fundamenta as relações sociais, tenha condições de evitar a devastação ambiental. Mas, talvez, seja "capaz de se ajustar a certo grau de preocupação ecológica, especialmente porque a produção ambiental se tornou uma mercadoria lucrativa." (WOOD, 2003, p. 28).

Compreendemos, portanto, que transformar radicalmente esse contexto é pauta primordial da Educação Ambiental, pois requer resgatar a emancipação do ser humano como sujeito histórico, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para se relacionar inteiramente com seus semelhantes e com a natureza (FROMM, 1983).

Nesse sentido, consideramos essa concepção de natureza como uma das possibilidades de trabalho no campo da Educação Ambiental, tendo em vista o ideal intencional de propor alternativas que possam vir a desenvolver uma visão ambiental revolucionária de suma importância para nós hoje: a que associa a transformação social com as transformações das relações humanas entre si e com a natureza natural.

III.C. Educação Ambiental, enquanto totalidade, fundamentada por uma concepção de natureza

Defendemos uma Educação Ambiental, enquanto totalidade, a partir de uma proposta centrada nas relações dos seres humanos, no seu processo ontológico, pois compreendemos que as relações entre natureza – ser humano – ser humano – natureza são pautadas pelas relações econômicas. Intencionamos uma Educação Ambiental que possibilite a denúncia das relações pautadas por uma economia que coloca a natureza apenas como externalidade humana, potencializadora das formas de exploração.

Sustentamos, assim, a Educação Ambiental, bem como a Formação de Educadoras(es) Ambientais em uma perspectiva referenciada pela concepção de natureza em Karl Marx, como possibilidade de "estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanosacerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade" (CRUZ, BIGLIARDI e MINASI, 2013, p. 103).

Respaldados por esse referencial, compreendemos a Educação Ambiental como uma das possibilidades de enfrentamento ao modo de produção vigorante e às formas atuais de sociabilidade humana. Assim, objetivando uma sociedade – como nos chama atenção Marx (2012) e, posteriormente, Mészáros (2008) – de igualdade substantiva, onde os seres humanos serão reconhecidos na sua individualidade, poderão contribuir socialmente na medida de suas capacidades e receberão da sociedade ao grau de suas necessidades.

Sociedade essa em que os seres humanos se reconheceram como natureza, ao passo que se constituem sociais pelo trabalho. Uma vez que é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza natural e é no processo de trabalho que se dá sua transformação de ser natural para ser humano social, sendo por meio da atividade criativa humana – o trabalho – que acontece no biológico a formação social, ou seja, a constituição do natural ao humano-social (MARX, 2010).

Concebemos o trabalho como uma atividade vital à existência humana, enquanto atividade criativa que produz a sociedade e desenvolve a educação (KONDER, 2008), consideramos de extrema relevância pensar o trabalho atrelado às práticas de ensino-aprendizagem da Formação de Educadoras(es) Ambientais. Práticas criadoras definidas como

> aquelas que permitem aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de seus objetos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmo. [...] transformar a natureza significa conferir-lhe uma "forma" nova de existência material e simbólica. (SIRGADO, 2000, p. 50).

Logo, compreendemos que a Educação Ambiental, ao se constituir como um processo de socialização dos indivíduos em uma determinada cultura, tem na práxis a forma de humanização dos seres humanos em sociedade. Pois nascemos como seres naturais, e é na convivência – onde implica interação, interferência com os outros seres humanos e com a natureza natural, externa a nós – que acontece a humanização. Isto é, nós, enquanto seres inconclusos na busca pela vocação ontológica de "ser mais", estamos em permanente movimento à procura de conhecimentos e respostas sobre nós e sobre o mundo para solução de problemas (FREIRE, 2014). Compreendemos, assim, que é nessa incessante busca, mediados pelos processos da educação, que nos humanizamos.

Alegamos, dessa forma, que a Educação Ambiental é indissociável da perspectiva de classe. Sendo assim, serve tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do modo de produção vigente, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade.

Estamos considerando a Educação Ambiental uma possibilidade de nos desvencilharmos do modelo ditatorial do capitalismo, desde que atrelada à moção da Classe dos Trabalhadores, engajados à redefinição do atual molde econômico, ditador das regras civilizatórias. Assim, em consonância com Goergen (2014), compreendemos que os múltiplos esforços da Educação Ambiental são fundamentais e imprescindíveis enquanto estratégia na luta contra o imperialismo do capital.

Para tanto, ainda na esteira do que nos propõe Goergen (2014), o grande desafio à Educação Ambiental se põe no sentido de trabalhar como parte integrante de um esforço maior que propende à transformação radical do modo de produção e à reorientação da sociabilidade humana. Haja vista que as intervenções educativas parcelares, tópicas, disciplinares – as quais consideramos como as práticas possíveis hoje – que se efetivam nas brechas deixadas pelo metabolismo do capital, só contribuirão para sociedade que almejamos, se forem fundadas na compreensão de mundo, enquanto totalidade.

Assim, essa compreensão de mundo está intimamente ligada à concepção de natureza, pautada no pensamento de Karl Marx (2004; 2010; 2012; 2013). À vista disso, a Educação Ambiental deve cumprir o seu papel fundamental pedagógico e impulsionador de outra sociabilidade humana, de modo que forme Educadoras(es), também, para compreensão da Crise Ambiental.

Ao passo que, com mais perspicácia desvelamos as relações sociais, desenvolvemos, então, certa aproximação com a compreensão de totalidade, que almejamos com a efetivação da Educação Ambiental em sua totalidade, conforme nos evidencia Lukács:

> Pois a meta final não é um estado que aguarda o proletariado ao termo do movimento, independente deste e do caminho que ele percorre, como um "estado futuro"; não é um estado que se possa, por conseguinte, esquecer tranquilamente nas lutas cotidianas [...] A meta final é, antes de tudo, essa relação com a totalidade (com a totalidade da sociedade considerada como processo), pela qual cada momento da luta adquire seu sentido revolucionário. (LUKÁCS, 2003, p. 101).

Concebemos, portanto, a Educação Ambiental subsidiada pela compreensão de totalidade da realidade objetiva, como a forma possível de aguçar nos seres humanos a capacidade de sentir, compreender e conceituar a realidade nas suas mais variadas formas e múltiplas ligações, possibilitando desenvolver a noção de ser humano enquanto sujeito histórico.

Ao refletirmos sobre a Educação Ambiental tendo como proposições a formaçãohumana para compreensão da totalidade objetiva do mundo, ressaltamos a necessidade de

desenvolver o conceito de natureza como fundamento teórico significativo a tal formação. Portanto, consideramos que a concepção de natureza desenvolvida nos postulados de Karl Marx (2004; 2010; 2013; 2012) é uma das possibilidades latentes ao processo formativo almejado pela Educação Ambiental.

Marx (2013) em sua obra, afirma que

> como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 2013, p. 50).

Nessa obra Marx (2013) elaborou significativa contribuição à concepção de natureza, a partir da qual podemos compreender que há uma insuprível relação do ser social com os recursos naturais, e concomitantemente com a produção da própria natureza humana, tal relação é chamada por ele como mediação do metabolismo do ser humano com a natureza. Destarte, o trabalho e a sua forma de organização se constituem como centralidade no processo sociometabólico em seu permanente movimento em consonância com a natureza.

Corroborando, ainda, com o desenvolvimento da concepção de natureza em Marx como uma das possibilidades de fundamentação teórica consistente à Educação Ambiental, Bellamy Foster (2005) aponta que

> O conceito de metabolismo, com suas noções subordinadas de trocas materiais e ação regulatória, permitiu que ele expressasse a relação humana com a natureza como uma relação que abrangia tanto as "condições impostas pela natureza" quanto à capacidade dos seres humanos de afetar este processo. (FOSTER, 2005, p. 223).

Compreendemos, então, a partir da explicação de Foster (2005) que Marx estabeleceu o conceito de natureza na relação permanente com trabalho mediado pela ação da natureza humana: o ser humano. Bem como também conceitua, na obra Manuscritos Econômico-Filosóficos, que "o trabalho é a condição natural do gênero humano, a condição – independentemente de qualquer forma social – da troca de substância entre o homem e a natureza" (MARX, 2010, p. 22).

Consideramos que nos encontramos em um estágio avançado da Crise Ambiental – enquanto Crise Estrutural do Capital – em que a continuidade do "progresso" capitalista fundado na economia ameaça a sobrevivência da espécie humana no planeta (COGGIOLA, 2004). O acréscimo desmedido das agressões feitas ao meio em que vivemos leva-nos a crer

em uma ruptura, próxima, dos sistemas ecológicos, configurando uma atmosfera catastrófica que põe em risco a vida humana na terra.

Referimo-nos a uma Crise que se alastra por todos os setores sociais e afeta as bases fundamentais da sobrevivência humana – as relações com a natureza natural. Afirmamos, a partir de Mészáros (2011), que chegamos aos limites históricos da competência do capital para o controle da sociedade e, dessa forma, temos como única alternativa encontrar outra forma de reprodução social – de sociabilidade humana.

Diante disso, consideramos a Educação Ambiental, e no seu cerne a Formação de Educadoras(es), como uma das alternativas que pode vir a contribuir para a constituição de um outro projeto de sociedade, o qual tenha como prioridade os interesses da Classe Trabalhadora, pautado em relações menos desiguais possíveis entre natureza – ser humano – ser humano – natureza. Portanto, compreendemos como questão fundante desse processo explicitar o que estamos compreendendo por natureza.

De tal modo, referenciados pelos postulados de Karl Marx, estamos concebendo a natureza enquanto: a) natureza natural – externalidade humana; b) natureza humana – natureza como parte constituinte do ser humano; c) natureza humanizada – resultante da relação entre ser humano e natureza natural, mediada pelo trabalho.

Assim, compreendemos, ancorados em Karl Marx, a natureza natural como matéria-prima do trabalho humano, a qual o ser humano transforma através do trabalho e simultaneamente transforma a si. Logo, ao passo que a humanidade se transforma mediada pelo trabalho, às múltiplas formas como ela se relaciona com a natureza que lhe é externa, também são transformadas, assim contribuindo para o processo de outra sociabilidade humana.

IV. PRESSUPOSTOS PARA UM TRABALHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Com o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista se constitui a necessidade de perpetuar o conhecimento simbólico – a cultura – e os *modus* de vida desenvolvido nessa configuração social, para tal é organizado um modelo de educação institucionalizado e estruturado a partir do molde formal e historicamente posto para manter o movimento do modo de produção econômico em processo de reprodução: a escola.

Forjada enquanto Aparelho Ideológico do Estado, estamos compreendendo a escola a partir de Mészáros (2008) enquanto a institucionalização do conhecimento, um conhecimento que serve aos interesses de uma classe privilegiada, em prol da manutenção de sua hegemonia político-econômica, em detrimento dos interesses e necessidades da maior parte da população: a Classe Trabalhadora.

No Brasil, somente em meados do século XIX, inspirados nos ideais burgueses da Revolução Francesa, que se intensificam as discussões acerca de uma escola de acesso para todos (ARANHA, 2000). Até então, a escola que tínhamos era destinada aos filhos das camadas privilegiadas da população e os conhecimentos trabalhados partiam da elite social e só a ela tinham significado.

IV.A. Sobre a constituição da Escola Pública brasileira

Na relação com outros países, o Brasil foi influenciado pelo movimento iluminista, tendo como necessidade a difusão da instrução a todas as pessoas do território brasileiro, sob a teorização de “disseminar as luzes da razão”, o que motivou a organização da escola pública, gratuita, universal e laica. À sombra da necessidade de manter o modo de produção vigente, tem no Estado a entidade que organiza, instaura e dá a diretividade a essa nova instituição de ensino (SAVIANI, 2014).

Não obstante, para cumprir a missão de universalização à instrução pública, cada país teve como empreendimento organizar seu sistema de ensino, tendo como referência fundante a organização dos sistemas nacionais para a erradicação do analfabetismo e, para tal, tinha como medida a criação das escolas elementares assegurando à sociedade o domínio básico: da leitura, da escrita e do cálculo (SAVIANI, 2011).

A igualdade disseminada enquanto princípio da educação brasileira é fundada na ideologia liberal da Revolução Francesa – de 1789 – concebendo todos os cidadãos como iguais. Nesse processo a política educacional é a responsável por garantir o direito à educação para todos os cidadãos, tendo como princípio assegurar condições igualitárias de vida.

Outrossim, a igualdade entre os cidadãos brasileiros ficou condicionada aos termos jurídicos-legais, pois o status de igualdade social é definido pelas relações de produção, as quais influenciam toda a esfera da vida por meio do modo de produção burguês. Diante disso, observamos que a contradição estabelecida está em associar a igualdade – enquanto igualdade de acesso à educação – a direitos sociais – transformando a política educacional em *conditio sine qua non* para solução dos problemas da sociedade.

Nessa mesma conjectura podemos observar que, durante o II Império, a efetivação da escola elementar de mesma forma não foi exitosa, novamente acumulamos ao longo dos tempos prejuízos relativos à educação para todos. Bem como, no período de 1880, o Estado, minimizado de seus deveres em relação à saúde e à educação, estimula a política de livre escolha, instigando a privatização da educação e o ideal de formação para o mercado de trabalho (MARTINS, 1993), herança histórica que trazemos até hoje dentre as legislações educacionais.

Já no período que diz respeito à 1ª República Brasileira, o processo de instauração escolar e a promissão do Ensino Público ficaram praticamente estagnados, o que pode ser observado pelo crescente número de analfabetos entre 1900 e 1920, que aumenta de 6.348.869 para 11.401.715, respectivamente (SAVIANI, 1999).

Ao almejarmos entender a trajetória histórica da legislação educacional, e da educação como um todo, precisamos aclarar as relações econômicas e políticas que interpelaram o país à época e deixam seus resquícios até hoje. Com efeito, na década de 1930 quando o Brasil vivenciava a Crise do Café – influenciada pela quebra da bolsa de valores em Nova York: Crise de 1929 – é inaugurado, em contrapartida, o desenvolvimento industrial, assim adotando um novo modelo econômico em substituição às importações, transladando do perfil agrário para o industrial.

Por conseguinte, perante o impulso industrial do país e o fortalecimento dos pressupostos de Estado Nação que o interesse na educação para as massas toma força, devido à necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Momento esse em que podemos evidenciar a real motivação e empenho para constituição das instâncias políticas e administrativas na organização do ensino em nosso país.

Motivado por uma necessidade de descentralização da Educação do Estado, o Brasil cria, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, reforma elaborada por Francisco

Campos, o qual tinha como desígnio organizar a educação escolar em um Plano Nacional para efetivação no governo de Getúlio Dorneles Vargas. Diante dessa conjuntura, Vargas, em 1932, convida católicos e liberais para a escrita da proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a qual almeja uma escola pública, única, laica, obrigatória e gratuita.

O movimento reformista organizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, em 1932, que gera o Manifesto dos Pioneiros pela Educação retrata o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. O documento se tornou a base política que alicerça a educação até a atualidade. Com a proposta de renovar a escola tradicional, objetivava-se a aplicação da verdadeira função social da escola, pautada na democracia e na hierarquia das capacidades.

O documento enaltece o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles podemos destacar: a Educação Pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. A Educação Pública é compreendida como responsabilidade do Estado, que consequentemente serviria de pano de fundo para as perspectivas de uma escola única.

Na esteira de tais articulações é promulgada, em 1934, a Constituição da República do Brasil, onde encontramos proposições para o ensino em parágrafo único: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (BRASIL[1], 1934). Nesse momento é possível identificarmos intenções concretas acerca da possível educação gratuita e acessível a todos.

Contrário ao pensamento de Anísio Teixeira e ao movimento pelas mudanças na educação tradicional, o escolanovismo incidiu significativamente sobre o rumo da educação no país, lançando um movimento em defesa da descentralização, por meio da municipalização. Deste modo, afirmando que dessa forma haveria uma reforma política e não mera reforma administrativa ou pedagógica.

O cenário posto ratificou a premência de um modelo educativo conservador e elitista, produzindo um momento histórico de expansão do ensino, controlado pelas elites, e em decisões improvisadas em relação à educação, regida por um Estado desarticulado e inoperante frente às reais demandas sociais da massa populacional que dependia, e depende até a atualidade, da Escola Pública: a Classe Trabalhadora.

Entre 1937 e 1945 durante a ditadura de Getúlio Vargas, a Reforma Francisco Campos se arraiga e configura um período centralizador da educação. Igualmente, as leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – chamadas de Reforma de Capanema – reafirmam a centralidade

da educação no Estado e continuam a organização da educação nacional em prol da qualificação de mão de obra para indústria e para o comércio.

Assim, é criado em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Origem do que hoje chamamos "Sistema S".

> Todavia, desde a colonização, a educação pública no Brasil foi constituída pelos inúmeros momentos de resistência quanto a sua manutenção, principalmente, no que tange os recursos para seu financiamento. Além das marcas históricas deixadas pela inconstância da centralidade no Estado. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e a descontinuidade também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação se materializa na tradicional escassez de recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Subsidiados em Saviani (2008), podemos compreender que a organização da educação para todos no país é referenciada por um amontoado de Políticas Públicas Educacionais organizadas, ou melhor, orquestradamente desorganizadas, de maneira descontínua, sendo elas efeito de múltiplos acordos estabelecidos com diferentes organismos mundiais como, por exemplo, o Banco Mundial. Acordos que só beneficiam a potencialização do capital privado, travestidos de ações que corroboraram com o desenvolvimento dos países, colocando-os como grandes aliados na redução das desigualdades sociais.

Articulações internacionais, essas, que utilizam a educação enquanto estratégia de propulsão do setor econômico, visto que o nível de escolarização é questão decisória na competitividade de mercado entre os países. Consequentemente, usam como justificativa que as decisões em termos de Políticas Públicas adotadas pelo Banco Mundial priorizam o combate à pobreza e enfatizam a educação e o desenvolvimento do conhecimento, como meios para transformação social.

De acordo com Roberto Leher (1999) consideramos que o Banco Mundial tem como pretensão a educação como forma de capacitação e incorporação do progresso técnico – modernizador das estruturas produtivas da sociedade. Esse organismo internacional tem como prioridade organizar as condições educacionais, ou seja, impulsionar as reformas educativas para propiciar o aligeiramento para capacitação para o mercado de trabalho.

Tais reformas no campo da educação, tensionadas, em sua maioria, pelos acordos internacionais signatários, como é o caso do Brasil, são instrumento estratégico para "o desenvolvimento do individualismo, da competitividade, da produtividade e do

empreendedorismo, concepções e práticas típicas do campo do trabalho capitalista, impingidas como valores naturais no campo da educação.” (SCHEIBE, 2004, p. 188).

Conforme corrobora o pensamento da autora, compreendemos essas articulações intimamente relacionadas à economia mundial e a uma lógica liberal, a qual é fundamental à defesa da propriedade privada e do livre mercado, tendo como objetivo de sua efetivação a acentuada lucratividade e a especialização de mão de obra. Bem como entendemos que os ideais políticos dos organismos internacionais para com a educação estão afixados nos interesses que tensionam a produção do conhecimento científico, cultural e artístico da sociedade, ao passo que visam ao ensino enquanto espaço lucrativo de mercado.

Como exemplo, podemos citar o que atualmente se intensifica no Ensino Superior: a desenfreada privatização dos espaços públicos, o aligeiramento da formação em todas as profissões, em especial na formação de professores. E com isso a queda na qualidade do processo ensino-aprendizagem e o atenuante incentivo e apropriação das pesquisas de desenvolvimento cientifico e tecnológico produzidas dentro das Universidades Públicas pela iniciativa privada.

Assim sendo, o ideal de educação mercadológica, em processo desde a constituição do país, sustenta um projeto de sociedade em que o Estado é o ordenador do campo social, centrado nas funções de livre expansão do comércio, que alvitra a auto-organização da sociedade defendendo interesses corporativos, setoriais e particulares. Conquanto, há outro projeto de educação que tem como substrato um ideal de sociedade centrado na universalização do acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos, que propõe enfatizar os movimentos de base do sindicalismo combativo e politizado (COUTINHO, 2000).

Em 1948, inicia-se no país a redação da lei que melhor estrutura o ensino em âmbito nacional e visa articular um possível Sistema da Educação Brasileira – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, LDB/61. A LDB, Lei 4.024/61, se apresentou na época como a probabilidade de exaurir a descontinuidade histórica entre as sucessivas leis e reformas da educação.

Durante décadas ocorreram discussões acerca dessa lei, a qual possibilitaria assegurar a todos em território brasileiro uma educação de qualidade, em todas as modalidades de ensino, financiamento digno em todas as suas especificidades e para seus profissionais. Essa lei teve como mola propulsora a Constituição Federal do Brasil, de 1988.

Promulgada em 1988, a Constituição Brasileira defende a organização da educação nacional e a criação de um Sistema Nacional de Educação. No entanto, durante toda atramitação do projeto que culminou em 1996, na atual LDB, várias foram as interseções

partidárias e inúmeros os embates entre os que realmente apostavam na possibilidade de um Sistema Nacional de Educação e os que tensionavam à continuidade de uma política de descontinuidade, que somente contribuísse para a promoção da educação ao mercado de trabalho.

Na década de 1990, então, a educação brasileira esteve sob um clima de intensa reformulação política e econômica, reforçada pelos ideais que, de um lado, exigiam a redução da ação do Estado e, de outro, exigiam a ampliação de seu poder regulador das relações sociais (SCHEIBE, 2004). Esse movimento de tensão culminou em um Estado descomprometido com o financiamento da educação e, ao decorrer do tempo, menos detentor da centralidade das políticas que regem a educação.

Como produto dessas disputas ideológicas se aliena ao papel a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de 1996, organizada em artigos que versam sobre a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada e à destinação de recursos públicos às instituições de ensino de caráter comunitário, confessional e filantrópico. Mais uma vez no curso da história se efetiva uma política pública educacional que garante brechas à descontinuidade legal, abre mão da possibilidade remota de construção de um Sistema Nacional de Educação e viabiliza a articulação da iniciativa privada no cerne do que deveria ser público.

Mesmo que consideremos a LDB, de 1996, mais um dispositivo legal, criado pelo Estado para garantir a homogeneidade às relações educativas no país, é imprescindível ressaltar que sem essa política pública não teríamos a efetivação, organização e cumprimento da obrigatoriedade da educação para todas as brasileiras e brasileiros, assegurando, assim, como dever do Estado o ensino público e gratuito da Educação Infantil ao Ensino Superior.

No ano de 2014 se fortalecem as discussões acerca da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular brasileira, objetivando unificar os fins e os princípios da educação básica no país, garantindo acesso e permanência de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos ao ensino de qualidade. No entanto, no seu percurso de desenvolvimento a BNCC foi influenciada – assim como todas as políticas públicas brasileiras – por projetos antagônicos de sociedade, efetivando-se em um documento com ideais diferentes dos iniciais.

A BNCC é mais um produto do processo de desarticulação das políticas públicas brasileiras, concretizando-se de forma fragmentada, assume o papel de mantenedora do modo econômico vigente e dos preceitos de privatização da educação, como já discorremos nessa Tese. Tal documento intensifica o jogo de centralização e descentralização da legislação educacional no Brasil (SAVIANI, 2011), assim ferindo o objetivo de efetivação de um sistema educacional brasileiro.

No que tange à alfabetização, a BNCC não alarga as possibilidades didático-pedagógicas para além do que já propunham os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), em contrapartida: engessa a flexibilidade curricular que os documentos anteriores propunham a nós professores e impõe conteúdos com níveis de abstração demasiados para crianças que ainda não tiveram a maturação cognitiva necessária para apreendê-los. Evidenciamos, ainda, a relação estrita da Base com as políticas de controle do Estado no campo da educação, endossando a necessidade de avalição do trabalho dos professores da Educação Infantil até o Ensino Médio pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – ENAMEB, o qual ainda tramita no Senado Federal.

Como forma de ratificar o modelo educacional imposto pela BNCC em todos os estados brasileiros e da mesma forma refutar a crítica do trabalho pedagógico "desregionalizado" embutido nas escolas do país continental em que vivemos, a Base propôs que cada um dos estados brasileiros organizasse um documento educacional de forma a garantir a territorialidade e a cultura do lugar. No caso do Rio Grande do Sul foi homologado, em dezembro de 2018, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, que vem única e exclusivamente no sentido de sistematizar todos os conteúdos e habilidades já determinados pela BNCC em todos os níveis de ensino.

Nesse ínterim, nossa preocupação se volta à premência de refletir sobre o Ensino Público e gratuito da Educação Infantil ao Ensino Superior que afora tem sido tão basilar às nossas discussões e pesquisas no campo da educação – e que a menos de uma década atrás nos parecia fator superado. Mas, que na atualidade, volta à centralidade de nossas preocupações, devido às medidas – ou melhor desmedidas – tomadas pelo Governo eleito em nível federal, as quais põem em risco a continuidade da obrigação do Estado de garantir a todos a Educação Pública e gratuita, como iniciativas que precarizam, ainda mais, a profissão docente e cheiram à privatização da organização educacional, como exemplo: a Reforma da Previdência, a Plataforma Banco de Talentos, o Contingenciamento das verbas de custeio das Universidades, o Corte das bolsas de estudo para área das ciências humanas e o Projeto FUTURE-SE.

Defendemos a instituição de ensino pública e gratuita, pois a compreendemos como um lugar de possibilidade, um ponto nodal, como subvenciona Milton Santos (2013), o qual é constituído das verticalidades: as orientações políticas e econômicas regidas pelo Estado burguês, os interesses hegemônicos de manutenção da propriedade privada, bem como de horizontalidades: os seres humanos enquanto seres de possiblidade, os quais em coletividade tem na criação humana a probabilidade de (re)significação do curso da história por meio de relações menos desiguais, mais solidárias e fraternas.

Lugar esse que precisamos fortalecer com pesquisas comprometidas, de cunho político emancipatório (FREIRE, 2012), a fim de posicionarmos a favor do público para qual essa escola foi criada: a massa, conforme somos denominados nos livros que versam sobre a história do país, a Classe Trabalhadora. Por isso, propusemos nesse momento histórico – de desmonte das Políticas Públicas que garantem míseros direitos conquistados com muita luta e sangue pela Classe Trabalhadora brasileira – uma pesquisa no cerne da escola, apostando na possibilidade de uma formação humana e acadêmica[14] emancipatória dos sentidos humanos, a qual poderá vir a aclarar as reais ligações do mundo e os interesses hegemônicos que fazem da Classe Trabalhadora massa de manobra.

Exaltamos, ainda, que esse lugar o qual propusemos como *locus* de pesquisa se constituiu e constitui ao longo da história, também, enquanto concepções, teorias que sustentam a educação e o processo ensino-aprendizagem, as quais, mais uma vez, consideramos trazer no seu âmago uma posição frente à condição humana no cerne desse *modus* de sociabilidade. Portanto, discutiremos, a partir de então, sobre as concepções constituintes da escola que nos subsidiam nessa pesquisa.

IV.B. Acerca de algumas concepções

Diante dessa conjectura, começamos por refletir sobre o reconhecimento da infância como uma fase ativa no processo de desenvolvimento do ser humano, a qual se desenvolve no contexto histórico da modernidade, entre os séculos XV e XVI, influenciando a redução dos índices de mortalidade infantil devido ao avanço das ciências e às mudanças econômico-sociais. É na modernidade, então, que a criança passa a ser representativa no seio familiar e surge a necessidade de educá-la e protegê-la.

Segundo o Philippe Áries (2017), na obra "História Social da Criança e da Família", é nesse momento histórico em que nasce o sentimento e a valorização da infância. E ser criança

[14] Formação acadêmica significa o grau de ensino conferido após a conclusão das instâncias educacionais, sendo considerado pelo Ministério da Educação – MEC: Formação Básica, Formação Técnica e Formação Superior. Usamos o termo formação acadêmica para designar aquilo que compete à formação curricular de conteúdos conceituais e procedimentais. Embora compreendamos que no movimento do processo ensino-aprendizagem estão imbricadas a formação acadêmica e a formação humana (conteúdos atitudinais), não sendo possível dissociá-las, no entanto, optamos politicamente por exaltar na escrita que ambas as dimensões formativas são integrantes da formação escolar e, na modernidade, cada vez mais acentuada fica essa responsabilidade a cargo das instituições de ensino.

já não é apenas uma fase biológica da vida, mas sim uma fase que tem suas próprias especificidades e organização, crenças e cultura (SARMENTO, 2004).

A institucionalização da infância no início da modernidade, conforme corrobora Sarmento (2004), realizou-se na junção de diversos fatores: a) a criação de instâncias públicas de socialização, principalmente através da escola pública e de sua expansão para escola de massas; b) a centralização da atenção da família nuclear burguesa no cuidado com as crianças; c) a formação de um conjunto de saberes sobre a criança, balizadores da inclusão e da exclusão do dito conceito de normalidade; d) a administração simbólica da infância, com a definição de normas, atitudes procedimentais e prescrições.

No viés do que propõe o autor, estamos compreendendo a infância diretamente referenciada pelas mudanças e disputas sociais, portanto, diante do liberalismo econômico, da tentativa globaritarista de hegemonização cultural e da crescente influência dos meios técnico-informacionais (SANTOS, 2013) vivemos desde o final do século XX a reinstitucionalização da infância (SARMENTO, 2004), ou seja, o lugar social imputado às crianças não é mais o mesmo do início da modernidade. Assim, podemos dizer que a infância não é um objeto estável dentro da história, mas em dinâmica constante.

Perante essa conjuntura histórica, podemos reiterar que a escola passou de instância de socialização para palco de trocas e disputas culturais, políticas e econômicas; a noção de família sofreu transformações estruturais significativas, como: monoparentalidade, maternidade precoce, famílias anucleares, lares sem criança etc. Assim, configurando um reordenamento social dos dispositivos de controle infantil, aumentando as atividades direcionadas às crianças e desenvolvendo exponencialmente os saberes disciplinares sobre as crianças. Além disso, podemos confirmar que ocorreram transformações na administração simbólica da infância: por um lado refinando os procedimentos de controle infantil e, por outro, afirmando os direitos da criança (SARMENTO, 2004).

O ponto que destacamos a partir do surgimento do sentimento de infância na modernidade é a concepção de criança como sujeito produtor de cultura, questão que coloca as crianças enquanto pertencentes à esfera econômica. Conforme corroboram Andrade e Costa (2010, p. 4) “todos são potenciais consumidores, inclusive as crianças. Nessa configuração social, elas são vistas como sujeitos que precisam ser iniciados desde cedo nessa prática econômica para assegurar a continuidade do modelo de sociedade”.

Concebemos, portanto, as crianças enquanto seres humanos, biológicos, situados socialmente, produto de determinada cultura, influenciados por um contexto histórico, político e econômico que apreendem e (re)significam a partir da cultura já existente, assim interferindo

na sociedade em que vivem e criando novos *modus* de ser e fazer no mundo (BENJAMIM, 1994).

Por conseguinte, ao partirmos do pressuposto que a criança é constituída por e constituinte da cultura de determinado lugar, estamos considerando a existência de diferentes infâncias (SARMIENTO, 2004), as quais são influenciadas pela cultura do lugar que orienta desde a relação com corpo – nosso primeiro ambiente natural – passando pelas possibilidades de desenvolvimento psicológico, comportamental, moral e ético, indo até as relações travadas no contexto social em que vivem.

Nesse sentido, afirmamos a educação não como um processo vinculado exclusivamente às instituições de ensino: a escola, mas sim como um processo de socialização entre os seres humanos em uma dada cultura (CALEFFI, 2004). Sendo assim, a ontologia da escola é o processo de ensino-aprendizagem e sua íntima relação com a mediação do conhecimento, isto é, a escola tem como dever buscar estratégias de ensino-aprendizagem de apropriação da cultura já existente: conhecimento, para uma possível (re)significação através da criatividade ontologicamente humana, capaz de criar novos conhecimentos que auxiliem na superação da sociabilidade atual.

Estamos concebendo o processo do conhecimento como uma necessidade humana de refletir, explicar e conceituar fenômenos antecessores ao desenvolvimento das teorias (PIMENTA, 1995). Dessa forma, o ser humano, enquanto sujeito social, o qual tem suas características históricas, biológicas e culturais, interage com o meio e com os outros em seu processo de evolução, assim desenvolvendo outras necessidades e usa da criatividade para encontrar meios de satisfazê-las, podendo pensar sobre elas e reconstruí-las contribuindo também para o desenvolvimento de conhecimento (FREIRE, 1987).

Embasados, então, em Campos (2000), compreendemos a constituição da sociedade através do processo de evolução da vida humana na terra, por meio das experiências natureza – ser humano – ser humano – natureza e suas relações com a comunidade em que se insere. Para tanto, as experiências que promoveram o conhecimento humano a partir de suas relações entre si e com a natureza natural impulsionaram, também, o seu processo de desenvolvimento humano, sendo o ser humano capaz de apreender e aprender através de todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar e audição.

Ao ser a escola o lugar do conhecimento institucionalizado, necessita ser compreendida, como nos coloca Gadotti (2010), como “uma via de mão-dupla” ao passo que contribui para pensar a sociedade, pela sociedade é pensada. Logo, estamos entendendo a escola enquanto as abstrações das relações travadas por todas as pessoas que dela fazem parte: intencionalidades;

condições materiais sociais; posicionamento político; experiências vivenciadas, além da concretude da instituição e as verticalidades político-econômicas (SANTOS, 2013) que ela [a escola] interpelam diariamente.

Ao perseverarmos nessa perspectiva, afirmamos a constituição do currículo escolar como todas as relações estabelecidas no e com o ambiente escolar. O currículo enquanto o espaço físico da escola, os conteúdos elencados pelos profissionais da educação, as múltiplas possibilidades metodológicas desenvolvidas, o relacionamento entre os sujeitos escolares, entre os sujeitos e os espaços de mediação do processo ensino-aprendizagem, bem como a totalidade subjetiva desses seres humanos constituintes da comunidade escolar e suas relações com outros contextos e sujeitos.

Corroborando com essa perspectiva, Moreira (1999) nos coloca que

> a ideia do currículo como texto permite designar tudo que se escreve sobre as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por professores e alunos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas escolas e nas salas de aula. Inclui, portanto, tanto as intenções como as vivências." (MOREIRA, 1999, p. 24).

Diante do exposto, concebemos o currículo como a organização de uma rede de concepções que se entrecruzam e se transformam de acordo com o contexto histórico e social de cada grupo de pessoas em determinada cultura.

Potencializador desse currículo, ou ao menos responsável por parte significativa das escolhas do mesmo é o professor – o qual compreendemos enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008; 2015) – o profissional que propicia as condições necessárias para que a interação entre o estudante e seus pares e entre o estudante e mundo se estabeleça, assim possibilitando o desenvolvimento do conhecimento pelo estudante.

Ratificamos a necessidade do professor que se compromete com o processo ensino-aprendizagem de crianças considerar o caráter polivalente do seu trabalho, ou seja, abrangendo desde conhecimentos básicos, como: o cuidado, a higiene, a alimentação e aos conhecimentos específicos dos diferentes campos do conhecimento. Portanto, o professor alfabetizador de crianças tem como responsabilidade: interagir no contexto escolar, utilizando as diferentes metodologias e linguagens; propiciar situações dialógicas (FREIRE, 2012), lúdicas (MALAGUZZI, 2015) e o compartilhar de experiências; mediar momentos de concentração garantindo ao estudante a possibilidade de se expressar de forma oral, corporal, plástica, lógico-matemática e escrita; organizar um ambiente acolhedor em que o pensar e agir sejam garantidos,

assim como a autoestima, a confiança e a criatividade, potencializando o desenvolvimento do conhecimento pela criança.

É diante dessa possibilidade particular, no cerne do quefazer do professor alfabetizador, que afirmamos a possibilidade de ter na Educação Ambiental, enquanto totalidade, um eixo suleador, potencializador da mediação no processo de ensino-aprendizagem humano e acadêmico dos alfabetizandos nos Anos Iniciais do Ensino de Fundamental. Pois estamos defendendo que reside na práxis do professor responsável por desenvolver o currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental maior possibilidade de articulação entre os conhecimentos de diferentes campos do saber, questão que está intimamente ligada ao que estamos compreendendo por Educação Ambiental.

Diante do que propusemos nessa pesquisa, faz-se premente refletirmos sobre como se articularam as iniciativas no Brasil para a efetivação do ensino de ler, escrever e contar, corroborando na atualidade com o que concebemos por alfabetização. Dessa forma, consideramos, a partir de Mortatti (2006), que a história da alfabetização no Brasil pode ser conhecida por meio da história dos métodos de alfabetização desenvolvidos no país e suas disputas, os quais sintetizam um arcabouço de metodologias que visavam amenizar as dificuldades apresentadas pelas crianças no momento da alfabetização.

É no contexto do século XIX, influenciados pela Revolução Industrial e pelos avanços tecnológicos e científicos no campo da eletricidade e da iluminação pública, bem como pelas relações comerciais internacionais, que se intensificam no mundo todo novas formas de pensar. Conjectura essa que impulsionou novas formas de sociabilidade, isto é, nesse momentohistórico é possível observar o desenvolver de outra cultura dos países industrializados ou modernizados, nos quais encontramos a preocupação com as instituições escolares para crianças, mesmo que sem obrigatoriedade, como forma de impelir aos sujeitos os padrões da modernidade.

Nesse contexto se destacam as lutas femininas, pois com a inserção das mulheres no mercado de trabalho – mesmo que de forma precária, como subalternas ao trabalho masculino – as famílias, em sua maioria, retomam suas características matriarcais, sendo as mães as provedoras do sustento do lar. Igualmente, ficando a cargo das mulheres a preocupação com a educação e o cuidado de seus filhos, principalmente no período concomitante às extensivas horas trabalho na indústria.

Tais necessidades culminam em ações militantes como: a exigência de menor carga horária de trabalho; a garantia de um local seguro e de qualidade para deixar as(os) filhas(os) durante o período de trabalho, enquanto assistência social como contrapartida do Estado aos

altos imposto pagos. No Brasil, então, essas lutas são contempladas, mesmo que parcialmente, em alguns artigos da Constituição Federal, conforme corrobora Campos (1999):

> A constituição de 1988 e o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: que vem da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam no movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para ampliação do direito da creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa do zero a seis anos; as quais são trazidas pelo movimento dos direitos humanos. (CAMPOS, 1999, p. 124).

A criança, nesse momento, amparada legalmente, é considerada cidadã, detentora de direitos, assim acarretando preocupação, principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento como indivíduo social, a começar por sua educação. Logo, com a nova Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação deixa de lado seu caráter assistencial em relação à educação das crianças, assumindo um compromisso pedagógico a ser discutido e desenvolvido.

É então, na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, que se consolida um marco significativo para a educação brasileira, prevendo alguns princípios de igualdade de condições, respeito, valorização e garantia de qualidade na educação escolar para crianças.

Todavia, após mais de cem anos de implementação do modelo republicano de escola no Brasil:

> podemos observar que, desde a época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, educadores e professores. (MORTATTI, 2006, p. 3).

Isto é, consideramos, a partir do que nos coloca Mortatti (2006), que a busca por alternativas para superação do fracasso escolar na alfabetização é que constituiu o processo histórico da alfabetização no Brasil. Ratificamos, portanto, sem cautela ao ser redundante, que o descaso do Poder Público com a educação da massa populacional é tanto que poucas foram as iniciativas para pensar a alfabetização, ao passo que o histórico desse processo se deu na tentativa de encontrar um método que fosse o menos fracassado possível.

As concepções acerca da alfabetização engendram pressupostos de estudos desenvolvidos em diversos contextos do mundo, assim sendo gerados por diversas perspectivas teóricas, bem como geradores de múltiplas vertentes no campo da alfabetização. Multiplicidade

essa que toma intensidade na década de 80 no meio acadêmico brasileiro ao ser cunhado o termo letramento: práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2005).

Desde então as discussões sobre alfabetização, dissociadas das discussões de letramento, vem sendo cada vez mais raras, a exemplo disso podemos citar as pesquisas de Magda Soares (2001), Vera Ribeiro, Cláudia Vóvio e Mayara Moura (2001), Roxane Rojo (1998) e Maria do Rosário Mortatti (2006).

Contudo, alguns estudiosos ainda defendem que o letramento está contido no todo das práxis do processo de alfabetização. Como é o caso da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro (2001), a qual veicula a alfabetização como práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa esteira, Berta Braslasvsky (2007) também defende que as práticas sociais de leitura e de escrita estão contidas no processo de alfabetização, concebendo a alfabetização transcendente às discussões acadêmicas, uma vez que as questões políticas estão imbricadas a tal definição. No entanto, considera que é a realidade pautada por resultados de promoção do aluno e o contexto em que os estudantes e professores estão imersos que definem o que é alfabetização, considerando ser impossível um consenso sobre o processo alfabetizador.

Consoante a isso, McLane e McNamme (1991) e Gontijo (2018) consideram a desnecessidade do uso do termo letramento, pois o conceito de alfabetização engloba o processo de aquisição da leitura e da escrita e as práticas sociais que envolvem as mesmas.

Se faz premente aqui ressaltarmos que por muito tempo a história da alfabetização no país se constituiu sobre a base de métodos de cunho tecnicista como os métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global e etc.).

Na contemporaneidade, impulsionados pela Psicogênese da Língua Escrita, muitos pesquisadores empreendem seus esforços em constituir uma teoria sobre a alfabetização, considerando a cultura escrita do lugar em que imersos estão os alfabetizandos.

Imbuídos, para tanto, de tantos referenciais que defendem a alfabetização enquanto a apreensão de um sistema de leitura e de escrita constituído socialmente no cerne de determinada cultura, consideramos que:

> Alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever. Alfabetizar é permitir que pessoas ampliem seus campos de diálogo com as outras pessoas dos seus círculos de vida, através, também, do aprender a ler e a escrever. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é importante nesse processo de descobertas, mas não é a única aprendizagem essencial na alfabetização. (BRANDÃO, 2003, p. 219).

A partir do que corrobora o autor podemos afirmar que a alfabetização é um processo para além da apreensão do código escrito e de sua decodificação – a leitura. Sendo a alfabetização um processo que precisa possibilitar outras inserções, intervenções do ser no mundo, um processo que passa por aprender o pensar crítico sobre as leituras que faz do mundo, o que para nós é aprender a pensar a totalidade das coisas do mundo.

Nessa perspectiva, consideramos que a alfabetização precisa ser compreendida como um ato criador do ser humano, não podendo ser concebida como um simples ato de memorização e de reprodução de códigos. Ela necessita ser "movimento, visto que a leitura da palavra não é precedida da leitura de mundo, mas por uma forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, ou seja, transformá-lo a partir de uma prática consciente." (FREIRE, 2017, p. 13).

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas o processo de ensino-aprendizagem da segunda não impede o desenvolvimento da primeira. Visto que é nesse movimento que linguagem e realidade se encontram e dinamicamente os seres humanos atingem maior compreensão crítica acerca das relações e ligações no mundo.

A alfabetização é criação, um momento de desenvolvimento da criticidade, por isso é necessário o desenvolvimento a partir do contexto social em que se insere o educando, considerando suas experiências, seus limites e possibilidades cognoscíveis (FREIRE, 2017). Assente à alfabetização está o ato de ler e de escrever, a leitura e a escrita não são dicotômicas, justamente ao contrário, complementam-se no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a riqueza da expressão oral do estudante.

Portanto, ratificamos que a alfabetização é um movimento humano que se dá do coletivo para o individual – dos órgãos dos sentidos, aguçados pela mediação coletiva, para o intrapessoal, o cognitivo – e vice-versa. É um processo dinâmico, não de memorizaçãomecânica de sentenças, de palavras ou sílabas desvinculadas do universo existencial, mas sim de atitude criativa e recreativa (FREIRE, 2020), uma formação intra e interpessoal que pode resultar em uma postura política do ser humano frente ao mundo.

V. POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ENQUANTO TOTALIDADE, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Organizamos esse constructo teórico almejando refletir e compreender sobre as múltiplas dimensões que constituem a Formação pela Educação Ambiental, enquanto totalidade, quiçá a Formação de Educadoras(es) Ambientais. Formação que vislumbramos, no particular dessa pesquisa, no cerne de uma instituição pública de Educação Básica, aliada à responsabilidade de formação acadêmica dos filhos da Classe Trabalhadora.

Afirmamos a Educação Ambiental como uma das formas de compreensão da totalidade social, "pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm da sua existência, em todas as suas determinações" (LUKÁCS, 2003, p. 140). Compreensão essa que poderá contribuir para organização das condições necessárias que possibilitarão aos seres humanos a superação do atual modo de produção econômico, político e social e a transformação da sociabilidade (TONET, 2013) humana.

Sendo assim, a formação pelo viés da Educação Ambiental se faz pujante para o enfrentamento do momento histórico social em que nos encontramos, calcado em uma exacerbação metabólica das relações do capital.

Não obstante, nossos esforços de pesquisas no Campo da Educação Ambiental se justificam, também, pelo compromisso em possibilitar no processo de pesquisa a Formação de Educadoras(es) Ambientais, de modo que possamos contribuir na materialidade do mundo com um movimento que almeja a constituição de outra sociabilidade humana. Uma sociabilidade que possibilite a formação humana e consciente do ser humano e de seus modos de ser e de estar no mundo, a partir da compreensão do contexto histórico onde se insere, onde é constituído e constituinte.

Estamos entendendo, portanto, que para reunir as condições necessárias ao desenvolvimento de outra sociabilidade humana se faz premente discutir sobre as múltiplas dimensões formativas que abrangem a Educação Ambiental. Assim, contribuindo para a (re)significação ontológica dos seres humanos em processo de formação nas instituições de ensino, outros sentidos e significados esses que defendemos como uma das possibilidades de subsídio à constituição de um ideal intencional de sociedade pautado em relações que não sejam as do capital.

Dessa forma, afirmamos que uma das dimensões dessa formação humana e acadêmica que defendemos se dá por meio da perspectiva de lugar em seu sentido ontológico

(MARANDOLA JR., 2014). Justificamos essa dimensão pela necessidade pujante de formar mulheres e homens comprometidos em compreender não só o lugar em que vivem, mas o mundo através do lugar (SANTOS, 2014).

Consideramos, então, a Formação pela Educação Ambiental como uma das possibilidades de enfrentamento das desigualdades econômicas, ambientais, étnicas, políticas, cognitivas causadas pela lógica vivida por cada um nós. Desigualdades que tem seu fundamento na propriedade privada, na divisão social do trabalho, que garante a uma minoria o acesso à abundância dos recursos materiais naturais e o poder, à medida que a maioria a nada tem acesso.

Desse modo refletimos, a partir das proposições do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2006), sobre o quadro das revoluções ou das situações revolucionárias de tomada do poder para efetivação de uma lógica que favorecesse também a Classe Trabalhadora na história da humanidade, e não somente a classe que prima pela conservação do atual modo econômico vigente.

De acordo com Fernandes (2006), tais revoluções históricas sucumbiram aos termos da classe hegemônica e foram todas vencidas pela lógica do capital. Constructo que podemos compreender não como um privilégio do padrão histórico de controle, mas sim como o produto do processo de descolonização, pelo qual parte significativa do país ficou excluída da organização e institucionalização dos direitos civis e políticos.

Compreendemos, então, esse processo de descolonização como aspecto fundante daquilo que Milton Santos (2006) chama de capitalismo perverso. Tal expressão, cunhada pelo autor, nos auxilia a desvelar os reais interesses do modo de produção que dirige e controla as relações sociais, o qual está arraigado na economia, é condutor dos aspectos políticos sociais e se desenvolve perversamente a partir da dialética do território.

> [...] essa dialética afirma-se, mediante um controle "local" da parcela "técnica" da produção e um controle da parcela política da produção. A parcela técnica permite que as cidades locais ou regionais tenham certo controle sobre a porção de território que as rodeia. [...] Já o controle distante, localmente realizado sobre a parcela política da produção, é feito por cidades mundiais e seus "relais" nos territórios diversos (SANTOS, 2005, p. 257 e 258).

Ancorados no pensamento de Santos (2005), compreendemos o território usado como objeto e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado (SANTOS, 1994) – *lócus* de apropriação, ação e expropriação econômica pela lógica perversa do capital. Sendo a partir da apropriação da matéria de produção: do território enquanto extensão de terra e dos recursos da natureza natural; da ação desenvolvimentista tecnológica informacional sobre os meios de

produção: os quais também correspondem aos recursos humanos; e, a expropriação da totalidade dessas relações que o capital se consolida enquanto poder.

Haja vista que é o capital o detentor da mercadoria e do objeto de troca mais evidente nesse modo de produção: o dinheiro. E é essa moeda de troca que, por sua vez, compra o poder e conduz as relações políticas a favor da manutenção dessa lógica globaritarista, ou seja, a lógica da globalização acrescida do autoritarismo (SANTOS, 2014).

Estamos entendendo, portanto, que o controle político por uma pequena parcela da população, garantido como reflexo do controle dos meios técnicos informacionais e de produção e, consequentemente, econômicos, resulta no processo de alienação dos lugares e, por sua vez, dos seres humanos que nele e com ele se relacionam. Logo, reafirmamos a necessidade de refletirmos acerca de uma formação humana e acadêmica que tensione o desvelar da dinâmica social estabelecida e as possibilidades de garantia de igualdade econômica, política e social.

Destarte, exaltamos que não estamos aqui na tentativa de discutir sobre Formação dos filhos da Classe Trabalhadora como um favor da elite acadêmica aos excluídos e subordinados da terra – os trabalhadores. Nos dispusemos nessa pesquisa a refletir e discutir sobre os tensionamentos que possibilitem a formação no Campo da Educação Ambiental como lugar de resistência, de uma possível constituição consciente de que nós: Classe Trabalhadora, somos sujeitos ativos em nosso processo histórico, através da qual somos constituintes e constituídos.

Dessa forma, vislumbramos dialogar sobre a formação suleada pela Educação Ambiental na ótica da desfetichização conceitual (LUKÁCS, 2003) e da humanização possível no cerne do atual modo de produção capitalista, a partir dos tensionamentos da Classe Trabalhadora que necessita organizar uma sociedade diminuída de injustiças e acrescida de acesso aos direitos das mulheres e dos homens. Almejamos discutir sobre essa formação no que tange ao desvelar da realidade, a partir da ruptura com a ideologia dominante que se engendra aos múltiplos setores sociais e mantém o seu *modus operandi*:

> [...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma especifica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. [...] Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grade da diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

Nesse sentido, estamos compreendendo a realidade por meio da concepção de ideologia que se vincula à perspectiva de Mészáros (2012), defendida como uma forma de consciência social, que se traduz em implicações práticas nos diferentes modos de relações humanas – na arte, na filosofia, na literatura na economia e na política. Inexoravelmente, é a partir desse conceito de ideologia, e suas intrínsecas relações com a formação por meio da Educação Ambiental, que estamos entendendo as ligações entre economia – política – controle territorial e luta de classes.

Outrossim, o modelo econômico vigente de posse das articulações políticas de Estado produz a ideologia dominante e conduz a racionalidade instrumental (SANTOS, 2001) que prevê a lucratividade em todas as cadeias de seu processo produtivo. Perante essa lógica da racionalidade instrumental – condizente com os *modus* de fazer, estar e ser no mundo – não há espaço para medidas que previnam a poluição ambiental, para estratégias que visem à diminuição do consumo ou o reaproveitamento de matéria-prima, nem mesmo para desaceleração do processo produtivo, o que normalmente favorece o não desperdício de insumos.

Compreendemos, assim, que a racionalidade instrumental de mercado não abre brechas em seus cálculos para a racionalidade ambiental, a qual considera a temporalidade dos ciclos naturais e a lenta possibilidade de restauração dos recursos da natureza. Exaltamos, portanto, a racionalidade instrumental, que rege não só as práticas no cerne do modo de produção – na indústria – como também a sociabilidade humana, como o reflexo ideológico da lógica econômica vigente.

> [...] compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legitimo da avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicadas às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida (MÉZSÁROS, 2012, p. 59).

Não obstante, concebemos que o cerne da Crise Ambiental que vivenciamos está no modo de produção capitalista. Modo econômico vigente que se configura, igualmente, enquanto uma consciência social mantenedora da ordem estabelecida – uma consciência ideológica.

Mesmo diante desse contexto, esperançosamente acreditamos na possibilidade de estagnação desse processo, vislumbramos como uma das possibilidades encontrar alternativas que desenvolvam outra forma de reprodução social, de sociabilidade humana embasada no controle do processo produtivo pelos trabalhadores.

Perante nossa realidade, consideramos o trabalho com a Educação Ambiental, enquanto totalidade premente, sendo essa uma das alternativas de organização de um projeto contra-hegemônico questionador da legitimidade da ação política em prol dos imperativos do capital. Perseveramos em um projeto que intenta preservar os espaços da crítica sobre o modelo social em desenvolvimento.

V.A. Ontologia do Lugar

Um dos objetivos da formação suleada pela Educação Ambiental, enquanto totalidade, está no sujeito se compreender ativo no seu processo histórico, social, político, econômico e cultural, assim estamos entendendo que para tal formação se efetivar, é imprescindível, uma formação dimensionada no lugar de pertença desse sujeito (OLIVEIRA, 2014). Porquanto, desenvolvendo por meio do trabalho sua relação com o mundo, ao passo que tensionam sua singularidade formativa também tensionam sua inscrição universal com o mundo e com seus pares.

Ao afirmarmos que ser humano e lugar são constitutivos um do outro, compreendemos que mulheres e homens mediados pelo trabalho no lugar se (re)definem, trabalham sobre sua própria (re)constituição, desenvolvendo seu movimento de engajamento no e com o mundo. Pois, o "lugar é um signo constante de reconciliação sociofísica, não apenas de razões, mas também de emoções." (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Partindo dessa compreensão, almejamos que a Formação suleada pela Educação Ambiental seja subsidiada por uma relação intrínseca com o lugar onde ela se desenvolve – lugar enquanto fundamento do espaço, mediador da sociabilidade humana, lugar no seu sentido ontológico (MARANDOLA, 2014) – alicerçado em uma crítica ao atual modo de produção econômico, o qual produz as relações entre natureza – ser humano – ser humano – natureza. Sendo assim possível contribuir para a constituição da Educação Ambiental enquanto compreensão da totalidade (LUKÁCS, 2003) do contexto em que nos inserimos e, simultaneamente, para emancipação dos sentidos humanos a fim de ampliar nossas capacidades de percepção e compreensão do espaço mundo contemporâneo.

Concebemos, então, a premência de organizarmos um projeto contra-hegemônico que se preocupe com vida na terra, no geral, e com suas condições mínimas de existência. Afirmamos a potencialidade da Educação Ambiental sulear um processo de alfabetização fundada em uma de suas múltiplas faces: na perspectiva ontológica de lugar, sendo essa uma das possibilidades emergentes de enfrentamento da perversidade metabólica do capital, a qual

anuncia um projeto que legitima a luta cotidiana dos movimentos em prol de relações mais solidárias entre os seres humanos e natureza natural.

Ademais, consideramos a Educação Ambiental e, por sua vez, a Formação de Educadoras(es) Ambientais, enquanto proposta centrada na produção de outra sociabilidade humana, de outras condições de existência social e material do ser humano e da natureza em sociedade. Assim, objetivamos uma formação humana que denuncie as relações pautadas por um sistema sustentado sobre uma base econômica que pressupõe a natureza apenas como externalidade humana.

A alfabetização não se desenvolve de forma espontânea na materialidade, mas como um movimento que é dinâmico, constante, histórico, temporal e que está intimamente ligado ao lugar de formação desses sujeitos. Dessa forma, em concordância com o geógrafo João Batista Ferreira de Mello, compreendemos que o "lugar transcende a materialidade, mas não está dissociado dessa, pois aos objetos os homens atribuem significados que são construídos na vivência individual e nos grupos" (MELLO, 2014, p. 64).

Ancorados nesse pensamento, compreendemos que o lugar de formação dos alfabetizandos nada mais é do que as relações nele travadas, as experiências vividas, corporificadas pelos sujeitos que constituem esse espaço e os significados atribuídos ao espaço material e às coisas que ele compõe pelos sujeitos em que nele se constituem. Esse lugar é constituído pelo espaço-tempo ao qual é atribuído sentido e significado, onde os sujeitos em formação são constituídos e simultaneamente constituintes triunfa um lugar em permanente refazer.

Diante desse constructo, compreendemos que o lugar se constitui como parte não só de um espaço geográfico, mas de sistemas indissociáveis de ações e de objetos, configura-se como um subespaço que inclui uma fração desses sistemas, cuja totalidade é o mundo (SANTOS, 2014). Lugar concebido como subespaço na conjuntura das relações humanas e sociais.

> Cada subespaço se define conjuntamente por uma tecnoesfera e uma psicoesfera, funcionando de modo unitário. A tecnoesfera é o mundo dos objetos, a psicoesfera é da ação. [...] Assim, cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional. É assim que os subespaços existem e se diferenciam uns dos outros (SANTOS, 2014, p. 159).

Corrobora Santos (2014) com nossas reflexões sobre a compreensão de lugar no seu sentido ontológico, pois considera o lugar enquanto possibilidade de (re)significação cotidiana pelas ações do ser humano. Visto que mesmo que o lugar seja composto de objetos, informações

e conteúdos técnicos impostos pela lógica capitalista em que nos inserimos, são as relações travadas no interior desse espaço que constituem o lugar.

Destarte, concebemos o lugar em seu sentido ontológico como uma das possibilidades de constituição de lógica econômica contra-hegemônica. É por meio do lugar que nos constituímos e organizamos a possibilidade de rever o mundo, ou melhor, de desvelar suas relações hegemônicas em que a primazia é o individualismo e a competitividade, para que possamos rever o mundo, ajustar nossas interpretações, a fim de compreendermos seu movimento o mais próximo possível do real e assim interferirmos nele.

Faz-se, assim, imperativo concebermos como uma das dimensões da Educação Ambiental a perspectiva de lugar no seu sentido ontológico. Questão que justificamos pela necessidade de formarmos seres humanos que compreendam não só o lugar em vivem, mas que compreendam o mundo através do lugar.

Estamos compreendendo, também, que a intencionalidade formativa no processo de alfabetização se funda em formar seres humanos potencialmente capazes de compreender a dinâmica da totalidade histórica e política do lugar em que vivem. Para tanto, afirmamos que a perspectiva da Educação Ambiental, enquanto totalidade, possa vir a ser uma das possibilidades de enfrentamento das desigualdades de classes causadas pela lógica do modo de produção em que nos inserimos.

Ademais concebemos que o modo de produção capitalista gera o controle político por uma pequena parcela da população – garantido como reflexo: o controle dos meios técnicos informacionais e econômicos – resultando no processo de alienação dos lugares e, por sua vez, dos seres humanos que nele e com ele se relacionam. Não obstante, entendemos o lugar como uma categoria fundante a ser desenvolvida por meio da Educação Ambiental, visto que é através dele que vislumbramos a possiblidade de planejar e (re)orientar os direcionamentos para outra sociabilidade.

O lugar ao qual pertencemos necessita ser concebido enquanto espaço do acontecer solidário, onde se definem as múltiplas naturezas relacionais: cultural, política, econômica, social – sustentáculos para (re)organização e planificação do futuro. Sendo assim, se faz indispensável compreender o lugar em seu sentido ontológico, enquanto espaço-tempo de coexistência entre natureza – ser humano – ser humano – natureza, onde reside a possibilidade de enfrentamento dos processos perversos da globalização, exacerbação metabólica do capital. Pois é no lugar que reside a efetiva comunicação, o compartilhar de informações entre os sujeitos constituintes do mesmo, portanto, a (re)interpretação do mundo, sua (re)ressignificação e (re)constituição.

V.B. Perspectiva Político Pedagógica para formação dos filhos da Classe Trabalhadora

A Educação Ambiental, enquanto totalidade, defendida por nós como possibilidade suleadora do processo ensino-aprendizagem na alfabetização, encontra na escola do trabalho (PISTRAK, 2008) sua dimensão Político Pedagógica. Para tanto, nesse estudo nos propusemos a discutir sobre os pressupostos teóricos que fundaram essa Proposta Político Pedagógica, imbricada a seu contexto histórico e ao compromisso com a formação humana e academia dos filhos da Classe Trabalhadora.

O ideal intencional Político Pedagógico da escola do trabalho foi articulado por muitos dos educadores e filósofos russos. Destacamos aqui os postulados da pedagoga russa Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), expoente da formação político educacional socialista, com emitente destaque pelas contribuições no amadurecimento da Pedagogia Socialista, a partir da qual conduzia importante articulação na Revolução Social Russa (de 1917 a 1924). A educadora, juntamente com Anatóly Lunacharsky[15], organizou uma Proposta Político Pedagógica que gerou notoriedade e reconhecimento, auxiliando na formulação de políticas públicas que serviram como a base do sistema educacional revolucionário.

As políticas públicas educacionais que subsidiavam a Revolução Russa – oriundas do poder político que estava sob a coordenação da Classe Trabalhadora – concebiam a escola como um lugar de desenvolvimento da consciência para a possível emancipação humana. Assim, defendiam a necessidade de a escola estar atrelada à vida cotidiana, almejando uma formação humana constituída por princípios e práticas que não ficassem restritas ao controle social e à formação alienadora pelo trabalho fragmentado, visavam uma escola politécnica (PISTRAK, 2015), onde a formação especializada não fosse precoce, mas sim uma formação multilateral.

A mobilização de Krupskaya para a defesa das políticas públicas onde a politecnia era importante para a constituição social crítica e emancipatória, confrontava com interesses de outros idealizadores do processo. Nessas disputas de ideais a educadora contava com a parceria, conhecimento e influência política do filósofo Vladimir Ilyich Ulyanov – Lenin[16] – seu companheiro de vida.

---

[15] Primeiro diretor do *Narkompros* – O Comissariado do Povo para a Educação, instituído período da Revolução Social Russa ficou conhecido como Narkompros. Foi dirigido por Anatoli. V. Lunacharski e teve a importante contribuição de Nadezhda K. Krupskaya, uma das principais idealizadoras do currículo destinado as escolas que tinham como objetivo a emancipação da Classe Trabalhadora.

[16] Vladimir Ilyich Ulianov (nascido em 1870 e falecido em 1924), mais conhecido pelo pseudônimo Lenin foi um revolucionário comunista, filósofo, político e teórico político russo, o qual assumiu a chefia do governo durante a Revolução Social Russa, na Rússia Soviética de 1917 a 1924 e na União Soviética de 1922 até sua morte.

O trabalho de vida desse grupo que esperançava por uma Revolução Social foi demasiadamente desgastante, encontrando como um dos seus principais impasses para efetivação das políticas públicas educacionais as capilarizações necessárias para os desenvolvimentos práticos dessas políticas, como: a falta de condições materiais de funcionamento das escolas, a falta de informação das direções e a falta de formação dos professores para desenvolver a práxis político pedagógica que almejavam. Entraves que assolam, ainda, hoje nossas instituições de ensino da Educação Básica ao Ensino Superior.

Aos poucos os professores foram aderindo ao novo movimento em prol de uma concepção de educação alicerçada nos interesses da Classe Trabalhadora, alguns por viés político, outros por necessidade de entender quais eram as exigências dessa outra concepção educacional. Dentre essas primeiras experiências foram criadas as "escolas-comunas", conduzidas pelo educador russo Moisey Pistrak (1888 – 1937).

É imprescindível considerarmos as múltiplas influências teóricas que alicerçaram a possibilidade de idealizar a escola do trabalho. Desse modo, podemos destacar alguns dos teóricos que influenciaram essa concepção de escola, como: o educador suíço John Pestalozzi (1746 – 1827), fiel seguidor das teorias de Russeau (1712 – 1778), o qual afirma sobre a importância do trabalho na prática da Educação Pública; o educador Robert Owen (1771 – 1858), John Bellers (1654 – 1725) e Antine Lavoisier (1793 – 1794), os quais afirmavam a necessidade do trabalho produtivo no ensino das crianças desde a tenra idade.

Exaltamos que a transformação da "escola do ensino" em "escola do trabalho", forçou a Europa a cogitar a reforma da escola pública e, consequentemente, na Alemanha essas questões foram discutidas, sendo esse o país que mais se desenvolveu nos últimos 45 anos nessa pauta. Logo, a escola do trabalho se tornou uma concepção de educação pujante, assegurada como tema de discussão no Congresso dos Professores Alemães de 1912, tendo como relator o médico fundador da psicologia experimentalista Ernest Weber (1795 – 1878), o qual defendia uma Pedagogia da Experimentação: elege a criança como centro do trabalho educativo e concebe que a natureza da criança dá preferência ao mundo real e concreto, assim compreendendo imprescindível uma educação que explora todos os órgãos do sentido do corpo humano para assimilação e reelaboração do conhecimento.

Em consequência dessas discussões sobre a criança como ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem são resgatados os estudos do alemão e pedagogo Frederich Froebel (1782 – 1852) – influenciado pelo trabalho do educador suíço Joham Pestalozzi – que idealizou e fundou o primeiro Jardim de Infância. O pedagogo foi um dos primeiros educadores a

considerar o início da infância – dos 0 aos 6 anos – como uma fase ímpar da formação do ser humano, passível de aspectos cognitivos não mais ativos em outras fases da vida.

Para Froebel, o processo de ensino-aprendizagem precisa começar na primeira infância, tendo a brincadeira como recurso primordial. O educador enfatizava que é através das brincadeiras que a criança reproduz o mundo real, desenvolve as noções de tempo e de espaço, as habilidades comportamentais, as posturas de higiene com o corpo e com o ambiente em que se insere e reproduz a cultura.

Já a reflexão sobre a necessidade de estimular a auto-organização das crianças teve nas contribuições da psicologia histórico-social de Lev Vygotsky (1896 – 1934) seu princípio determinante. Vygotsky desenvolveu suas reflexões a partir de uma perspectiva interacionista e suas pesquisas contribuíram no sentido de revelar a criança como ser ativo do seu desenvolvimento, bem como sugeriu que as crianças se desenvolvem com suas diferentes culturas e é papel da escola considerar isso.

Ademais, considerando a luta da classe operária e camponesa que se travava naquele período histórico, as reflexões e apontamentos da teoria desenvolvida por Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895), foram fundantes para que a escola do trabalho se efetivasse. Dessa forma, dentre as inúmeras obras citadas por Krupskaya (2017) na construção da pedagogia socialista, ela dá notória centralidade à obra *Manifesto do Partido Comunista*, escrita pelos autores supracitados.

Interpretamos que essa obra trata sobre redimensionar a educação e mostra por onde e como caminha a ideologia da luta de classes, sobre qual é o papel do proletariado. No *Manifesto do Partido Comunista* Marx e Engels denunciaram a exploração capitalista do trabalho infantil. Já quando Marx participou do Congresso do Partido Social democrata, em Gotha, criticou o preconceito com relação às mulheres e a proibição do trabalho infantil e, defendeu, então, a educação como instrumento de emancipação social.

Justificamos a necessidade dessa contextualização devido às resistências e tensionamentos sofridos pelo movimento revolucionário russo e, por sua vez, pela proposta Político Pedagógica da escola do trabalho no cerne do processo de consolidação e desenvolvimento da Revolução Social na União Soviética, a qual possibilitou à Classe Trabalhadora a condução política naquele momento histórico. Tais propostas orientavam a transformação na organização do trabalho pedagógico das escolas, envolvendo a pedagogia dos complexos, da auto-organização dos alunos e do trabalho socialmente necessário como parte integrante da formação dos estudantes.

Consideramos que a Pedagogia Socialista desenvolvida naquele contexto – dentro de suas limitações e friccionada por densas disputas – saiu fortalecida a partir das concepções efetivadas na prática por Krupskaya, Lunacharsky, Pistrak, Shulgin e Lepeschinsky, educadores sociais que nos deixam um legado práxico (teoria-prática-reflexão-prática) para o avanço na luta dos trabalhadores pela construção de uma sociedade sem classes.

A partir dessa concepção Político Pedagógica de escola, desenvolvida durante a Revolução Social Russa, afirmamos uma das perspectivas da Educação Ambiental, enquanto totalidade, compreendendo a escola como uma das possibilidades de reorganização da sociabilidade humana. Pois assim como os educadores daquele período histórico, intentamos hoje constituir uma outra concepção de sociedade, perseverando que aliados à educação possamos desenvolver uma cultura contra-hegemônica, outro *modus* de vida.

V.B.1. As relações sociais que ainda agonizam por uma proposta Político Pedagógica de classe

A perspectiva Político Pedagógica, desenvolvida no cerne da escola do trabalho, engendra como uma de suas práxis o desvelar da objetividade cruel e mesquinha em que nós trabalhadoras(es) nos constituímos em todas as nossas determinações humano-sociais. Por conseguinte, isso nos remete à compressão que esse compromisso político e pedagógico (com diretividade educativa) poderá nos conduzir à constituição de uma consciência da Classe Trabalhadora e, por sua vez, fundar uma das dimensões que estamos compreendendo por Educação Ambiental, enquanto totalidade, em suas múltiplas determinações.

Nesse ínterim, destacamos as lutas em defesa dos direitos das mulheres, felizmente cada vez mais centralizadas na pauta cotidiana do século XXI, denunciando a violência, os abusos de poder e a desvalorização do trabalho feminino em todas as suas pluralidades. Encontramos nos referencias teóricos de Krupskaya (2017) a concretização de uma proposta Político Pedagógica da Classe Trabalhadora, centrada na denúncia da rotina desumana das mulheres; da jornada exacerbada de trabalho; da manutenção solitária da vida das(os) filhas(os); da dupla jornada de trabalho; da desvalorização salarial e do descaso do Estado com tais condições de existência, mesmo perante os altos impostos pagos:

> A vida da mulher está atada ao incansável cuidado dos filhos. Não estamos falando em educação em geral, estamos falando em manutenção dos filhos. Com a chegada das crianças, as preocupações das camponesas aumentam. De fato, nem se ocupam do trabalho, nem cuidam das crianças (KRUPSKAYA, 2017, p. 22).

A partir do pensamento da autora, destacamos na contemporaneidade a dificuldade enfrentada pelas mulheres trabalhadoras com o nascimento das filhas(os), necessitando, em sua maioria, delegar o cuidado das crianças às vizinhas, às mulheres mais idosas ou, até mesmo, às crianças um pouco mais velhas.

Vivemos em uma sociedade contraditória que supervaloriza e romantiza a maternidade, considerando a mulher como ser completo somente a partir do momento em que torna mãe, mas que não garante as condições básicas para a criação digna das crianças, como: licença maternidade de ao menos um ano; garantia de permanência no emprego após a concepção; salários justos para que as mulheres subsidiem as condições básicas à vida da família e possam custear locais de qualidade para o cuidado das crianças. Logo, ressaltamos, que as trabalhadoras que, atualmente, calam quando seus escassos direitos são abalados podem encontrar na história a gênese desse trabalho estranhado:

> Em nossa legislação fabril não existe nenhuma restrição, nenhum benefício para as mulheres grávidas. Entre as normas de proteção fabril, apenas é dito, entre outras coisas, que o fundo de multa "pode" ser gasto com o pagamento de benefício às mulheres-trabalhadoras que se encontrem no último período da gravidez e que podem parar de trabalhar duas semanas antes do parto. [...] Assim, não há benefício obrigatório determinado [...] a questão do pagamento é deixada totalmente a critério do patrão. (KRUPSKAYA, 2017, p. 64).

Essa elucidação sobre os direitos das trabalhadoras gestantes, singularmente atual no Brasil, ao passo que sofremos uma danosa Reforma Trabalhista em 2018, nos permite aclarar que a opressão daqueles que fazem imperar o pensamento dominante não dialoga com as necessidades da Classe Trabalhadora, principalmente as necessidades das mulheres imersas em uma cultura patriarcal.

Em tempo, podemos considerar que o modo econômico capitalista, tanto do século XIX quanto do século XXI, arraigado em uma ideologia hegemônica, não prevê espaço para condições dignas da sobrevivência da Classe Trabalhadora. Assim, gerando aexponencialização do desequilíbrio social que afeta as condições básicas de subsistência da vida:

> A burguesia, que não se preocupa com cuidados sobre como alimentar e criar os filhos, pois pode disponibilizar ela mesma às crianças quartos claros, pode oferecer conforto de toda a espécie, contratar para seus filhos quaisquer mães, babás, governantas, educadoras, professoras – pode se indignar com a proposta da educação pública das crianças. Mas, a mulher operária não pode deixar de valorizar os benefícios da educação pública. (KRUPSKAYA, 2017, p. 139).

A precariedade de condições em que viviam as famílias influenciou as operárias a optarem pela proposta Político Pedagógica de Educação Pública das escolas do trabalho. Oportunidade que gerou melhores condições de cuidado das crianças nos, então, chamados Jardins de Infância, onde as crianças recebiam atendimento em tempo integral.

Nesse viés, cabe questionarmos: Que escola projetamos para formação de seres humanos que tenham a capacidade de desvelar a realidade? Uma escola que garanta a todos um atendimento desde a primeira infância, tendo como função aguçar a curiosidade dos estudantes, subsidiada por um trabalho interdisciplinar, consciente de sua função ontológica para além do ensino de ler, escrever e contar, comprometida com os conteúdos que auxiliam a ler o mundo a partir das questões histórico-ambientais, fortalecendo o sentimento de pertença e a possibilidade de interferência social no contexto em que se inserem. Uma escola que objetive:

> formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo a seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Os objetivos da Pedagogia Socialista vão além da visão conteudista de educação, propondo a consolidação do ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento dos sentidos humanos (visão, audição, tato, paladar e olfato), desde a primeira infância, proporcionando atividades as quais os seres humanos possam compreender o mundo em sua totalidade.

V. B. 2. Que educação e que escola almejamos?

Mediados por todas as análises que produzimos até aqui, concebemos a Educação Ambiental, enquanto totalidade, como uma das formas de compreensão do todo social, possibilitadora de uma formação humana e academicamente crítica para os filhos da Classe Trabalhadora, de modo a criar condições que venha a superar o atual modo de produção da existência social e a própria transformação da sociabilidade humana. Diante disso, afirmamos que uma das dimensões da Educação Ambiental é se constituir como proposta Político Pedagógica fundada na escola do trabalho ontológico.

Na esteira do que propõe Krupskaya (2017, p. 32), sabemos “que a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a compreensão de mundo, os

sentimentos da juventude". Para tanto, é de suma importância entender que a educação desenvolvida no cerne das instituições formais de ensino é potencial para constituição de uma outra sociedade, desde que parta dos pressupostos para formar sujeitos politicamente situados e engajados na luta por uma sociedade de direitos, onde os estudantes por meio da constituição do conhecimento e do trabalho produtivo, desenvolverão suas forças físicas e espirituais.

Almejamos uma escola onde o estudante não apenas receba informações, mas que seja instigado a desenvolver o conhecimento do coletivo para o individual, não se limitando à memorização e observação, aguçando suas possibilidades criativas e práxicas. Uma escola que enfatize a necessidade da educação para a formação práxica: trabalho-reflexão-trabalho.

Defendemos uma proposta Político Pedagógica, a partir da qual "a criança deva ter todo o necessário para que ela possa ter um desenvolvimento pleno e multilateral" (KRUPSKAYA, 2017, p. 29). Conquanto, consideramos que a natureza da criança dá preferência ao mundo real e concreto, assim se faz pujante priorizarmos o trabalho com os órgãos dos sentidos do corpo humano na apropriação e aplicação do conhecimento.

Neste intuito, a escola precisa despertar nos estudantes, em geral, a curiosidade e o interesse de investigação pela natureza natural, pela natureza humana e pelos fenômenos naturais e sociais que constituem a sociedade.

Por conseguinte, enfatizamos que a Educação Ambiental ao sulear a alfabetização tem potencial para envolver a criança em sua totalidade, favorecendo o desenvolvimento multilateral de suas potencialidades, a curiosidade epistêmica, o senso de coletividade no trabalho na escola, a organização do raciocínio lógico, assim constituindo seres sociais hábeis ao convívio coletivo, bem como ao trabalho solidário.

Destarte, o objetivo não é preparar especialistas estreitos, mas pessoas que sejam capazes de desenvolver – ou com noções de como desenvolver – todos os tipos de trabalho, como evidencia Krupskaya (2017). Assim, ancorados no pensamento dessa autora, compreendemos a necessidade do ensino com objetivos que encaminhem a politecnia na educação, possibilitando a formação para compreensão da realidade, para o engajamento político e social em prol da Classe Trabalhadora, aprimorando a condição humana – produzindo outras formas de ser e estar no e com o mundo.

A priori, essa proposta Político Pedagógica dimensionada na Educação Ambiental, tem como um dos objetivos proporcionar aos estudantes hábitos gerais de trabalho socialmente útil[17] à Classe Trabalhadora. Deste modo, se faz necessário oportunizar a atividade de pesquisa e de

[17] Idem à nota de rodapé 1.

observação; desenvolver a oralidade e a capacidade de comunicação; estimular o ato criativo por meio do contato com a natureza natural, materiais múltiplos e expressões artísticas.

Como corrobora Krupskaya (2017, p. 151), a Proposta Político Pedagógica da escola do trabalho expõe o politecnismo como "um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento em todas as suas mediações", isso inclui o estudo das "tecnologias naturais", como Marx (2013) chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, o estudo dos meios de produção, seus mecanismos e o estudo das forças motrizes.

Cabe salientarmos que tal Proposta Político Pedagógica com o viés politécnico não é uma matéria específica, é um amálgama dos diferentes campos do conhecimento: é a tentativa de abranger a totalidade dos fenômenos do processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, uma das potencialidades dessa proposta é a auto-organização das crianças para o trabalho coletivo, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de habilidades que propiciem trabalhar e viver em comunidade. No entanto, para além do aprendizado de leitura, escrita e aritmética, a escola deve proporcionar à criança conhecimentos necessários que virão a orientá-la nocontexto em que está inserida – é elementar, no ambiente em que faz parte, conhecer, interagir e solucionar os problemas que a circundam.

Elencamos, como indispensável, a tal Proposta Político Pedagógica os três pilares que sistematizam as atividades educacionais. Na primeira coluna está a natureza natural, em outra a sociedade e, entre essas duas, uma central que é o trabalho, expressando a necessidade pujante da imbricação: natureza – trabalho – sociedade (KRUPSKAYA, 2017).

Semeamos nossa atenção na análise do trabalho como a centralidade desses pilares da tríade, por ser o trabalho o elo que liga, sustenta e articula a sociedade e a natureza natural. Assim, se faz indispensável a articulação da Proposta Político Pedagógica centrada no trabalho com a vida, desvelando a realidade e articulando os conhecimentos dos variados campos do saber em busca de sanar problemas sociais.

Krupskaya (2017) nos conduz a pensar sobre a formação dos trabalhadores em educação por meio dos Programas Educacionais de ensino e, simultaneamente, destaca que a precariedade material das instituições de ensino e das condições formativas dos professores dificultou significativamente a implementação do processo revolucionário educacional. Dificuldades que relacionamos com a condição do ensino na atualidade, pois as questões estruturais da escola são condicionamentos da forma como se organizam e se efetivam as Políticas Públicas educacionais brasileiras.

As formações docentes, devido às verticalidades (SANTOS, 2001) impostas pela estrutura e funcionamento metabólico do capital, enquanto nos delegam a função do domínio dos fundamentos e das possibilidades interdisciplinares da ciência, enquanto área do conhecimento. O que nos resta, como seres de possibilidade e comprometidos com um projeto contra-hegemônico de sociedade, potencializador de uma ressignificação da lógica político-econômica operante, é o esforço, muitas vezes, sobre-humano de complementar nossas formações com alternativas possíveis no campo da educação.

Nosso compromisso com o projeto de sociedade sem classes impele a nós, professores, antes de tudo, conhecer e dominar os fundamentos do nosso campo da ciência. Assim, entendendo o movimento da própria ciência com a qual trabalhamos em seu estado atual, as principais etapas do desenvolvimento, a relação com as outras ciências, com as relações sociais, isto é, compreender qual é a potencialidade do nosso trabalho na (re)organização social. Em suma, precisamos estar convictos que nossos esforços são imprescindíveis para que possamos ter o domínio do *fundamento dialético da ciência* (KRUPSKAYA, 2017, p. 207).

Consideramos que o nosso trabalho, como professores, volte-se necessariamente à busca constante pela compreensão da totalidade. Imersos nessa condicionante teremos a possibilidade de sermos revolucionários na centralidade do nosso trabalho, por meio da práxis de mediar o conhecimento, socializar ideais, aguçar o desenvolvimento do conhecimento do outro e por ele também ser aguçado, assim constituindo outra sociabilidade, de seres humanos omnlaterais, solidários, fraternos e politicamente situados.

VI. O MOVIMENTO: CONTEXTO – TESE – MÉTODO

Organizamos essa secção intentando apresentar e refletir sobre o processo histórico que constitui o nosso *lócus* de pesquisa, influenciado pela questão econômica do lugar. Subsidiados pela metodologia de Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977), por meio da qual também pudemos compreender e elucidar as concepções didático-pedagógicas do contexto em questão; a caracterização dos discentes e dos profissionais em Educação; a caracterização dos sujeitos de pesquisa enquanto Classe Trabalhadora e as expectativas da comunidade escolar em relação à educação.

Para tanto, tivemos como subsídio das discussões: a pesquisa empírica entrelaçada à imersão da professora pesquisadora dessa Tese no contexto escolar, os diálogos travados com a comunidade escolar no geral, seguidos de anotações em diário de campo; as pesquisas em registros históricos conduzidas pelas histórias orais do contexto; as análises dos documentos que representam a instituição de ensino[18]: Projeto Político Pedagógico de 2007; Plano Global de 2018; Projeto Político Pedagógico homologado em dezembro de 2019; Regimento Escolar homologado em dezembro de 2019 e os Registros das estratégias utilizadas para constituição do PPP de 2019; Questionário respondido pelas famílias; Questionário respondido pelos discentes e trabalhadores em educação; Plano de ação desenvolvido coletivamente pelos professores; e, os Registros coletivos dos estudantes, por turma, acerca da escola que temos e que queremos.

Sendo assim, propusemos como *lócus* dessa pesquisa uma escola pública, municipal, alocada na periferia urbana do município de Teutônia, onde a pesquisadora da Tese esteve imersa do início do ano letivo de 2019 até o ano de 2021, desenvolvendo o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de 3º ano, entre outras funções. A instituição de ensino situada no município em voga, no estado do Rio Grande do Sul – RS, congrega com mais 35 municípios o Vale do Taquari, considerado região central do estado, e está a 150 quilômetros da capital dos gaúchos, Porto Alegre.

Arraigada às tradições do município está a cultura: idioma, arte, religião, culinária e orgulho de cultivar a tradição dos povos europeus que colonizaram a região, majoritariamente alemães, açorianos e italianos. Povos esses desertados da miséria, da falta de trabalho industrial e da escassez territorial que sobrou na e da 2ª Guerra Mundial, os quais por meses se

[18] Os documentos que representam a instituição de ensino podem ser encontrados em formato impresso na escola, não se encontram em plataforma digital; aqueles que a cópia foi autorizada se encontram em anexo.

designavam a atravessar o oceano em pequenos navios superlotados, sofrendo com condições sub-humanas de existência, ao passo que muitos morriam no trajeto devido às doenças ocasionadas pela falta de higiene, desnutrição e desidratação, tendo seus corpos jogados ao mar.

Os colonizadores vinham para o Brasil, em específico para região do Vale do Taquari, sob a promessa de encontrar um lugar em desenvolvimento urbano pleno e com condições físico-ambientais próximas às das regiões que habitavam na Europa. Além disso, lhes era prometido o auxílio financeiro por parte do governo para compra de terras férteis, meios de produção a baixo custo e isenção de impostos, o que possibilitaria a construção de suas propriedades rurais e enraizamento de suas famílias de forma a prosperarem.

No entanto, os colonizadores encontraram uma região inóspita, segundo seus preceitos civilizatórios, com área urbana quase inexistente, povoada por indígenas que viviam em relação horizontal com a natureza natural e que, devido à chegada dos europeus, foram dizimados com violência e pelas doenças infecciosas transmitidas pelos imigrantes. Junto dos corpos indígenas exterminados também foi aniquilada a ancestralidade cultural dos povos originários da região.

Nesse conflito, os habitantes importados da Europa prosperaram, formando a região do Vale do Taquari, onde inicialmente havia um grande município: Taquari, o qual foi sendo segregado com emancipações, dando origem ao município de Estrela, de onde se emancipou o município de Teutônia, em 24 de Maio de 1981. A população teutoniensse, no geral, cultua a cultura alemã, prioritariamente no uso do idioma ou do dialeto oriundo do país.

O município é considerado a terceira maior economia do Vale do Taquari, tendo sua base na agropecuária diversificada em minifúndios de 8,8 hectares por propriedades, em média, e o setor industrial liderado pela indústria alimentícia e calçadista, seguido por esquadrias, moveleiro, metalúrgico e lapidação de pedras (IBGE, 2019). Questão essa que atraí pessoas de diferentes municípios do estado em busca de emprego e qualidade de vida.

Diante desse contexto, em 1989 inúmeras famílias provenientes da região norte e noroeste do estado do RS migraram para Teutônia em busca de emprego no setor calçadista, assim constituindo o Loteamento 8 e 9 no Bairro Canabarro. De imediato, a comunidade de trabalhadores organizou um abaixo-assinado requisitando à prefeitura auxílio quanto às suas necessidades de saúde e educação.

Em consequência disso, o local destinado a área verde do Loteamento 8 foi redirecionado à construção de uma escola e uma Unidade Básica de Saúde, onde o terreno alagadiço e possuidor de uma vertente de água foi drenado em uma ação que contou com uma força-tarefa da comunidade que ansiava pelas instituições. Até hoje, a vertente desviada por tubulação para fora do terreno da escola acarreta prejuízos aos trabalhos educacionais, como:

elevada umidade; isolamento térmico prejudicial, principalmente aos invernos com temperaturas negativas; deslizamento de terra no pátio da escola; e, a infraestrutura do prédio, que vem cedendo ao longo dos anos, ocasionando rachaduras graves em paredes e pisos, tendo necessidade de interdição de algumas salas de aula.

Podemos observar nesse período da história que a legislação ambiental em nível federal ainda era incipiente no país, quiçá inexistente quanto ao licenciamento e fiscalização ambiental em nível municipal (MOLINA, 2018), fator que não impediu a construção de prédios na área verde do Loteamento Residencial, certamente impactando nas condições ecológicas da região, bem como na qualidade de vida dos moradores do lugar e da comunidade escolar.

No entanto, mais uma vez, colocamo-nos diante da decisão entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento ambiental (FOLADORI, 2002), pois caso não houvesse essa área, provavelmente repassada à prefeitura dentre as compensações urbanísticas pelo loteador, conforme Plano Diretor vigente à época, talvez as crianças daquela comunidade não tivessem a oportunidade de estudar ou ingressassem na escola tardiamente, devido às inviabilidades financeiras das famílias – Classe Trabalhadora – para custear o transporte até outras escolas para além-bairro.

Em seguida das solicitações da comunidade, no mês de março de 1990, em uma sala cedida por uma escola privada, as 38 crianças, filhos da Classe Trabalhadora moradora dos Loteamentos 8 e 9, iniciam o ano letivo, em uma turma multisseriada constituída por estudante em níveis de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sob regência de uma professora. No mês de maio de 1990 o prédio foi entregue à comunidade, dando origem à uma escola municipal de 1º Grau Incompleto, estrutura que, sempre que necessário, era cedida ao uso da comunidade local.

No ano de 2000 a instituição passou a ser chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental, ocorrendo em 2003 a implementação das turmas de 5ª e 6ª série, a criação da bandeira da escola com as cores do município: verde, vermelho e branco e é criado o Grêmio Estudantil. No ano posterior, foi implementada a turma de 7ª série e em 2005 houve a criação da primeira turma da 8ª série.

A escola atualmente atende aproximadamente 540 estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, funciona de segunda a sexta-feira e, em algumas noites e alguns sábados, com eventos programados no calendário escolar, quando recebe as famílias da comunidade.

Recebe, também, cerca de 26 estudantes divididos em duas turmas de turno inverso escolar: manhã e tarde, sendo constituídas por alunos dos Anos Iniciais da escola, de idades diferenciadas, os quais fazem todas as suas refeições na instituição e no turno contrário à sua

escolarização ficam na escola em uma turma regida por um estagiário em processo de formação docente. Nesse espaço-tempo têm como rotina: o descanso após o almoço; a realização das tarefas escolares; o momento de brincadeira livre ao ar livre; e, as atividades pedagógicas lúdicas e artístico-culturais.

Diariamente, às 6h40, temos o início a rotina da escola com a abertura dos portões devido à chegada do primeiro ônibus do transporte escolar, fretado pelo município, do qual todas as famílias da comunidade escolar têm a opção de usufruir. As aulas começam às 7h30 no turno da manhã, com horários programados para que as turmas se desloquem até o refeitório, lavem as mãos em pias distribuídas no corredor de entrada e comam o lanche oferecido previamente ao período do recreio – momento esperado com anseio por muitos dos alunos, que não fazem refeição alguma antes de sair de casa – o período de recreio ocorre das 9h15 às 9h35.

Exaltamos aqui a qualidade, a fartura e a diversidade dos alimentos que compõe o lanche escolar, feito com muito zelo pelas merendeiras, pois compreendem a real necessidade da maioria dos estudantes do lugar, não economizando nas quantidades distribuídas e na possibilidade de repetir as refeições, obviamente porque recebem do Poder Público Municipal os insumos necessários para atingir tal qualidade. Sempre que necessário se dispõem a fazer refeições extras aos estudantes que se queixam de fome durante o período escolar, provavelmente devido à precariedade das condições em que vivem suas famílias.

Os estudantes de Educação Infantil e Anos Iniciais são acompanhados até o refeitório pela(o) professora(or) e, sob sua orientação, ficam atentos às quantidades servidas, para evitar os possíveis desperdícios e o descarte correto de restos de alimentos, pois na rotina dos estudantes do contraturno escolar está a atividade de compostagem para produção de adubo orgânico, a qual é realizada a partir dos restos de alguns alimentos.

Às 11h20, ao soar de um sinal sonoro, as aulas do primeiro turno escolar são finalizadas, sendo que nos 10 minutos que precedem as 11h30 os estudantes de toda a escola, sob orientação da(o) professora(or), fazem uma higienização básica no ambiente, começando por levantar as cadeiras sob as classes, organizar os materiais coletivos, varrer e limpar o que for necessário. Questão que consideramos como potencializadora das relações com o lugar de convívio, assim como geradoras de hábitos que talvez não sejam incentivados no lar e potencializam uma relação direta de pertencimento na comunidade que vivem.

Portanto, às 11h30, no soar do segundo sinal, os estudantes encerram o turno escolar. Os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em sua maioria, vão para casa ou para atividades remuneradas: trabalho. Quanto aos estudantes dos Anos Inicias, alguns ficam na escola e, após o almoço, seguem na turma de turno inverso, sendo que os demais, em sua

maioria, embarcam nos ônibus do transporte público escolar – que os conduz até próximo à sua residência ou ao Centro Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola – CEMEF[19], onde realizam atividades pedagógicas dirigidas no turno inverso.

As atividades escolares desenvolvidas no turno da tarde tem início às 13h15, seguidas da mesma rotina do turno da manhã, com o recreio das 15h às 15h20, com a finalização das aulas às 17h05 para higienização da sala de aula e saída da escola às 17h15, momento em que, novamente, os ônibus contratados pela prefeitura estão à disposição para levar os estudantes até a proximidade de suas casas.

A escola conta, ainda, com uma estrutura física deficitária devido à quantidade de alunos e à necessidade de ter mais salas para atividades, como: expressão artística, música, vídeo, laboratório de Ciências, entre outras.

Dessa forma, a escola tem uma organização física de: 17 salas de aula; seis banheiros, entre femininos e masculinos; uma sala para os professores; uma secretaria, onde acontece o atendimento à comunidade, direção e supervisão escolar; uma sala dividida entre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Laboratório de Aprendizagem – LA; uma sala dividida entre a Orientação Educacional e as Aulas de dependência das disciplinas, as quais são uma segunda oportunidade aos alunos que reprovaram em apenas uma disciplina; uma biblioteca; um depósito; uma cozinha; um refeitório; uma sala para as Aulas de Informática, devidamente equipada; uma sala para as duas turmas do contra turno escolar: manhã e tarde; um ginásio poliesportivo, onde há na parte superior uma brinquedoteca; duas quadras de vôlei no pátio, seguidas por um espaço de areia e brita e um parque, o qual é composto por um espaço amplo de areia, grama, arbustos e árvores, com praça de brinquedos de metal e de plástico, mesas e bancos de concreto e um jardim com plantas da região, onde foi plantado um exemplar de Pau-Brasil.

Para atender a uma demanda significativa de trabalho a escola conta com os seguintes profissionais em Educação: um diretor, uma vice-diretora no turno da manhã e outra vice-diretora no turno da tarde, uma supervisora pedagógica de 40h e uma orientadora educacional

[19] O Centro Municipal de Ensino Fundamental Leonel de Moura Brizola – CEMEF o qual traz em seu nome a homenagem ao político que motivou e implementou legislações de incentivo à Educação Pública para os filhos da Classe Trabalhadora por meio de assistência social, saúde e atendimento psicológico – atende alunos no turno inverso escolar, proporcionando um espaço-tempo de atividades pedagógicas dirigidas, auxílio pedagógico para realização das tarefas escolares, recreação e alimentação aos filhos dos trabalhadores. O CEMEF tem por objetivo proporcionar qualidade de vida às crianças e adolescentes, criar oportunidades de constituir conhecimentos e a valorização social, oportunizando atividades por meio de oficinas nas áreas de Educação Física, Recreação, Teatro, Música, Literatura Infantil, Artes, Artesanato, Dança (rítmicas e alemãs), Capoeira, Informática, Educação Ambiental e Padaria. Tem por filosofia a promoção de um ser integral a partir de aprendizagens significativas, onde o resgate de valores e a ética fortalecem a qualidade de vida (CEMEF, 2019).

de 40h, grupo que constitui a Equipe Diretiva; uma secretária de 40h; 46 professores; sete estagiários vinculados ao CIEE (Centro de Integração Empresa – Escola) que desenvolvem o trabalho como monitores e na biblioteca da escola; seis funcionários para os serviços-gerais: dois preparam a alimentação dos estudantes, três realizam a higienização e um é responsável por serviços gerais.

O movimento de migração para o município de Teutônia, em busca de emprego, acarreta, ainda hoje, em uma demanda de trabalho crescente nesse contexto escolar, ao passo que as famílias procuram o atendimento pela escola tanto na passagem de um ano letivo para o outro, quanto durante todo o ano letivo. O que acarreta em um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, que circulam por algumas escolas ao longo do ano escolar, uma vez que, provenientes de outras regiões do estado, as famílias vêm para Teutônia, mas mediante não conseguirem emprego vão para outros municípios do Vale do Taquari ou retornam para seu lugar de origem e, quando efetivamente são solicitados pelas indústrias do município, regressam, na maioria da vezes, para o bairro Canabarro.

A comunidade escolar é formada por Trabalhadoras(es) Fabris: 50% são operárias(os) da indústria calçadista, 17% são operárias(os) da indústria alimentícia e 20% exercem trabalho na área da construção civil entre outras funções do setor (PPP, 2007, 2019). É imprescindível, ainda, ressaltarmos que parte dos trabalhadores do setor calçadistas são contratados por empresas terceirizadas, as quais suprem segmentos da produção e funcionam em galpões ou garagens sem algum conforto térmico, ergonômico, quiçá de sanitário, tendo uma “patente” (banheiro improvisado) à disposição das dezenas de funcionários.

Nas empresas calçadistas terceirizadas o vínculo empregatício não ocorre e as(os) trabalhadoras(es) são contratadas(os) para suprir uma parte da produção industrial, isto é, ganham um valor X à medida que colam Y solas de sapato. A permissividade das legislações trabalhistas em prol do lucro e do livre comércio, acarretando em condições desumanas de trabalho, ocorre igualmente com as(os) trabalhadoras(es) que estão alocadas(os) nas fábricas com vínculo trabalhista, as(os) quais ao final do período intenso de produção são demitidos e recontratados meses depois quando se intensificam as demandas de trabalho.

A Classe Trabalhadora que constitui o bairro, proveniente das migrações intermunicipais, gera na escola uma “identidade de muitas origens e raças e de diversas religiões, nas quais a participação ativa dos nossos jovens é notória.” (PPP, 2019, p. 04). As famílias, no geral, são formadas por muitos filhos, tem prioritariamente a mãe como provedora do sustento do lar e condições econômicas deficitárias perante as necessidades humanas básicas de subsistência.

Conjuntura econômica social assolada pelos males da pobreza e da desnutrição, bem como a violência em suas mais diversificadas formas, a criminalização, a drogadição, a gravidez precoce e as enfermidades geradas por uma falta de conhecimento quanto ao corpo e a sexualidade. Contexto difundido na realidade brasileira que gera preconceito e discriminação em relação aos moradores do bairro por parte de moradores de outros bairros do município, o que reflete, também, nas relações com a escola.

O baixo índice de escolarização da Classe Trabalhadora que constitui a comunidade escolar contribui, também, para as condições econômicas deficitárias, pois das famílias que responderam ao Questionário aplicado para a construção do PPP 2019 34% tem o Ensino Fundamental Incompleto, 17% completou o Ensino Fundamental, 12% frequentou o Ensino Médio e apenas oito pessoas chegaram ao Ensino Superior (PPP 2019). Salientamos que dentre os casos que não responderam ao Questionário estão as pessoas não alfabetizadas, o que compreende número significativo do contexto escolar.

Tendo em vista suas características, as famílias dessa comunidade buscam na escola, em primeira ordem: um lugar que trabalhe valores éticos para a formação cidadã; e, um lugar seguro para cuidar de seus filhos. Por conseguinte, desejam que a escola ofereça aprendizagemde qualidade, educação humana, criativa e que propicie a inclusão (Questionário aplicado as famílias e PPP 2019).

Os estudantes almejam uma escola bonita e limpa, com paredes coloridas, sem violência, com livros de histórias em todas as salas de aulas, aulas de música com instrumentos musicais para todos, um ginásio de dois andares para a prática diária de esportes, espaço onde os animais possam ir e vir livremente, aulas de coral, dança e teatro, mais salas de informática e Wi-fi de melhor capacidade.

Elencam como qualidades da instituição de ensino: a merenda, os brinquedos, os professores – que são classificados como queridos – e o que aprendem com eles, bem como as atividades como campeonato interséries, gincanas, filmes assistidos e as competições como JITEU[20] e o Bom de Bola (PPP, 2019).

Haja vista tal movimento dos estudantes e sua história enquanto sujeitos no e com o mundo, a escola recebe muitos alunos com idade não condizente com o ano escolar em que estão, com significativas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, além dos muitos

[20] O JITEU – Jogos Interescolares de Teutônia é um dos maiores campeonatos do Vale do Taquari, congregando as modalidades de futebol, vôlei e atletismo, motivando os jovens de todos os municípios à prática de esportes. O município de Teutônia tem por práxis preparar os jovens competidores a partir das disciplinas de Educação Física escolar.

casos clínicos diagnosticados – todos casos de inclusão escolar. Tais condições humanas dos estudantes exigem dos professores exponencial capacidade de acolhimento, reinvenção cotidiana quanto às questões didático-metodológicas, conhecimento sobre o desenvolvimento cognoscível humano e sobre o campo do conhecimento em que se constituem os docentes.

Sob esse viés, consideramos, a partir de nossas análises, que tais docentes que constituem esse lugar, efetivamente se estabilizam nele, estão mediante uma relação de compromisso, não só com a formação acadêmica, mas com a formação humana desses sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. De modo que as relações que necessitam se estabelecer para que o contexto escolar de ensino-aprendizagem se estabeleça estão para além dos conteúdos que consolidam as grades curriculares dos cursos de formação de professores, dizem respeito, como nos afirma Freire (2014), à crença no potencial ontológico humano, na sua capacidade de se redefinir sujeitos de sua própria história nas relações do e com o mundo, é antes de tudo uma questão identitária com a possibilidade de propor espaços-tempo: lugares, que potencializem seres humanos em sua plenitude omnilateral.

Por tudo isso, a escola foi se constituindo historicamente por intensa rotatividade de professores – intensificada pela ausência de eleições da direção, sendo esses nomeados pelo poder executivo – questão que se nota menos intensa hoje, tendo em vista a permanência de alguns profissionais com mais de uma década na instituição. Compreendemos, para tanto, o bom nível de formação dos professores, os quais concluíram a especialização e progressivamente realizam cursos de aperfeiçoamento e participam de eventos no campo em que atuam, dentre esses alguns concluíram o nível de mestrado e um deles o nível de doutorado, questão que, igualmente, efetiva a valorização financeira dos profissionais da educação em âmbito municipal no que tange ao cumprimento da formação permanente para a progressão na carreira.

Se faz premente evidenciarmos a necessidade de novos professores no contexto escolar devido ao crescente número de alunos(as), questão que nem sempre é suprida pelo município, ocasionado em turmas com número elevado de estudantes, bem como a efetivação de lei municipal que organize a gestão escolar por meio de mandatos eletivos da equipe diretiva. Problemas esses superestruturais de cunho administrativo, econômico e político que agoniam a educação contemporânea da Educação Básica ao Ensino Superior, gerando a queda constante da qualidade da educação no país quando não acreditada a relação de pertencimento da comunidade acadêmica.

Tal necessidade é, em larga escala, denunciada pelos professores, pois compreendem que, para haver ensino de qualidade, é indispensável haver quadro profissional que dê conta da

demanda da comunidade escolar e autonomia política dos gestores escolares. Já, os discentes consideram que a qualidade da escola passa pela formação permanente dos docentes, pela capacidade de acolher as diferenças e de realizar a inclusão discente, pelo ambiente de integração entre professores e famílias, assim como pela participação ativa da comunidade escolar (PPP 2019 e REGIMENTO 2019).

Destarte, os 37 professores que trabalham diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, isto é, estão em sala de aula, desenvolvem o trabalho com as 26 turmas conforme a TAB. 1:

TABELA 1 – Turmas que compõem a escola

Turmas que compõem a escola em 2020			
Turmas	**Turno da manhã**	**Turno da tarde**	**Total de turmas**
Educação Infantil	1	1	2
1º Ano	2	1	3
2º Ano	2	1	3
3º Ano	1	2	3
4º Ano	1	2	3
5º Ano	1	1	2
6º Ano	1	1	2
7º Ano	1	1	2
8º Ano	2	1	3
9º Ano	1	2	3
Total	**13**	**13**	**26**

FONTE: Elaborada pela autora.

Dentre as atribuições desses professores está a avaliação constante do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o compromisso com a organização e desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem que formam, anualmente, o Plano Global da escola.

Salientamos, portanto, que no ano de 2019 teve início a adequação do Projeto Político Pedagógico da escola, com reuniões entre o corpo docente e equipe diretiva, a partir das quais foram mobilizadas estratégias de integrar os demais profissionais em Educação, famílias e estudantes, isto é a comunidade escolar como um todo. E, a partir da análise das informações coletadas de tais estratégias a equipe diretiva escolar ficou responsável por redigir o texto do PPP, retornando para a aprovação pela comunidade e posteriormente encaminhando para aprovação do Conselho Municipal de Educação e sanção da Secretaria de Educação.

Já o Plano Global de Ensino é organizado pela supervisão da escola no início de cada ano letivo, sendo composto por: dados de identificação da escola; diagnóstico, cenário econômico e social; planos setoriais da direção, supervisão e orientação educacional; bem como pelos projetos de ensino-aprendizagem propostos pelos professores, tendo em vista a especificidade de cada turma.

Não obstante, a escola traz como referencial teórico as proposições de Moacir Gadotti (1994) sobre a compreensão de PPP, colocando-o enquanto a própria organização do trabalho pedagógico, o qual deve ser composto pela comunidade escolar, atribuindo sentido e significado à prática dos professores à medida que explicita as concepções dos educadores e sua repercussão na cultura organizacional da escola (PPP, 2007). Em consonância, parte do pensamento de Paulo Freire (1994), em Pedagogia da Autonomia, afirmando que a escola está imersa em uma cultura ideológica e é parte de uma superestrutura, tendo como grande desafio não ignorar os acontecimentos sociais e responder à sociedade com conhecimentos de forma crítica e autônoma (PPP, 2007).

Nesse sentido, sendo coerente com o referencial teórico que compõe o PPP da escola, constituído pelos autores já citados, bem como pelos postulados por Eli Benincá (2002), Ângelo Dalmas (1994) e José Libâneo (2003), a escola tem como filosofia a "Promoção, construção e reconstrução de conhecimentos e de valores éticos, morais, culturais, sociais que propiciem a construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária." (PPP, 2007, p. 17).

Por sua vez, é exaltada nos documentos que representam a instituição de ensino, que a origem, a essência e a finalidade da educação é uma ação comunitária de encontro, de diálogo, onde educador e educando se educam, por um processo de desenvolvimento do conhecimento que tem por finalidade colaborar à formação do educando em sua totalidade (FREIRE, 1994). Consideramos, então, que essa concepção sobre educação vem a potencializar o trabalho que propusemos no cerne dessa instituição de ensino, tendo em vista que o nosso ideal, acerca de uma formação, enquanto totalidade, está afinado à Proposta Pedagógica da escola.

Ademais, o professor é entendido como mediador do processo de ensino-aprendizagem, um motivador, aquele que propõe espaços colaborativos, metodologias interativas, experiências e, por meio do diálogo, trabalha para além do campo dos conteúdos, trabalha com a socialização.

O Plano Global (2018) considera a escola como um dos poucos espaços de convívio social, segurança e acolhimento, assim, também é o lugar de orientação sobre seus desejos e anseios; sobre sexualidade; sobre a importância de se valorizar enquanto ser humano,

potencializando as discussões acerca da diversidade cultural; sobre valores e sobre autoestima e afeto.

Desse modo, o estudante é considerado como sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem, como potencial pesquisador que por meio de seu processo criativo produz conhecimento, em uma sociedade que está em constante movimento em que as coisas são mutáveis assim como os conceitos e concepções (PPP, 2007).

Tendo isso em vista, a escola afirma enquanto currículo um projeto cultural dinâmico e mutável, o qual é um conjunto de saberes perpassado por gerações aliado a crenças, hábitos, valores e costumes, portanto, a avaliação é defendida como algo processual, que considera aspectos acadêmicos e humanos sociais, servindo para transformar os processos de ensino-aprendizagem por meio da ação – reflexão – ação (PLANO GLOBAL, 2018 e PPP, 2007).

Nessa mesma esteira epistêmica foram constituídos o PPP e o Regimento Escolar de 2019, inaugurando sua fundamentação teórica a partir da concepção humana de educação defendida por Freire (1979): “não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletirmos sobre o próprio homem”. Os documentos concebem a educação como um processo constante de transformação humana, promovedora do desenvolvimento integral dos estudantes, tendo como função garantir a criticidade para resolução de problemas, a autonomia, a criatividade e o protagonismo.

Calcados em um referencial teórico educacional humanista, que concebe o estudante como centralidade do processo de ensino-aprendizagem, os documentos de 2019 trazem, a partir de Piaget (2006), seus postulados sobre inclusão e exclusão social e a necessidade de práticas inerentes à vida social e, a partir de Zabalza (2000), suas concepções sobre currículo por meio do trabalho com os valores sociais, com a natureza externa, compromisso com os mais frágeis, sensibilidade ao multiculturalismo, proporcionando a paz e igualdade entre os povos.

Em concordância, embasados em Alarcão (2001), os documentos priorizam para os professores formações continuadas que potencializem: os aspectos motivacionais docentes; estratégias para desenvolver a prática crítico-reflexiva, assim constituindo profissionais competentes e realizados com seu quefazer cotidiano.

Fundamentados nas análises acerca do contexto histórico-social dessa instituição de ensino, responsável por atender aos filhos da Classe Trabalhadora, compreendemos que suas concepções constitutivas – dentro dos seus limites e possibilidades – se afinam à concepção de mundo, de educação e formação humana que preconizamos enquanto projeto societário suleado pelo crítico da Educação Ambiental.

No cerne desse projeto societário intentamos alternativas possíveis acerca da alfabetização nos Anos Iniciais, para tanto compreendemos que esse processo se dá do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Pois defendemos que a ontologia da alfabetização compreende o desenvolvimento acadêmico, isto é, ler fluentemente com entonação; interpretar com criticidade os diferentes gêneros textuais; com criatividade escrever textos apresentando sequência lógica de ideias, dimensionando o que é o início, o meio e o fim; no campo da alfabetização matemática ter capacidade de desenvolver as quatro operações básicas e desenvolver o raciocínio lógico-matemático para ler e interpretar sua linguagem específica.

Para além do desenvolvimento acadêmico, a ontologia da alfabetização compreende o desenvolvimento humano considerando a faixa-etária e a disponibilidade cognitiva de cada sujeito, ou seja, desenvolver o desvelar da realidade a partir de práxis que aguce os sentidos humanos, a leitura de mundo a partir dos aspectos que estimule a criticidade e a compreensão da totalidade e, em primazia, a capacidade ôntica de criação: da transformação do mundo e das mudanças dos significados do mundo a partir da transformação da natureza natural, da natureza humano-social, assim conferindo-lhe nova forma de existência material e simbólica – constituindo a possibilidade de interferência na materialidade social.

Por conseguinte, evidenciamos que a rotina dos estudantes dos Anos Inicias é regida, nessa instituição de ensino, por uma(um) professora(or) referência, responsável por desenvolver o processo de alfabetização articulando os campos do saber: ciências humanas, ciências naturais, língua portuguesa, matemática, expressão artística e religião. De mesmo modo, compõem a matriz curricular desses estudantes: uma hora aula de Informática semanal, uma hora aula de Música semanal e duas horas aulas de Educação Física semanais, as quais são ministradas por professores especializados nesses determinados campos do saber.

Nesse momento, em que os estudantes desenvolvem componentes curriculares diversificados, a(o) professora(or) referência tem seus quatro períodos para planejamento dentro do contexto escolar. E uma vez a cada semana, sob orientação da(do) professora(or), os estudantes vão até a biblioteca da escola para participar da Hora do Conto e fazer a troca do livro que levam para leitura em casa.

Mediante, então, nossas análises acerca da conjuntura econômico-social da instituição de ensino, das concepções de educação da mesma, bem como a partir da possibilidade do professor alfabetizador articular os diferentes campos do conhecimento – questão intrinsecamente ligada aos fundamentos da Educação Ambiental – e a professora pesquisadora ter nomeação nos Anos Inicias, justificamos o desenvolvimento da Tese na turma de 3º ano da

manhã, com crianças em processo de alfabetização nos Anos Inicias do Ensino Fundamental – os sujeitos da pesquisa.

VI.A. A questão no contexto em questão

A trajetória de vida da professora pesquisadora desse estudo, sua constituição ontológica e acadêmica, bem como os anseios que a desacomodaram até aqui, nos motivaram a organizar, até o primeiro semestre do ano de 2019, a questão base que orienta essa pesquisa: A Educação Ambiental, enquanto totalidade, das suas múltiplas determinações pode vir a ser uma das possibilidades suleadoras da Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Defendemos, como justificativa dessa questão, nossas pesquisas acerca da Educação Ambiental na sua totalidade como uma das alternativas para a formação humana e acadêmica do ser ontologicamente situado em uma dinâmica social metamorfoseada pelos interesses do capital. Consideramos, igualmente, que o processo práxico suleado pela Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode contribuir para a formação inicial de possíveis Educadoras(es) Ambientais em âmbito escolar, assim como já contribuiu à formação continuada da professora pesquisadora e educadora ambiental desse estudo.

Concebemos, também, essa pesquisa como uma fértil experiência na intersecção Educação Básica – Ensino Superior contribuindo para o fortalecimento do campo da formação de professores e da formação em Educação Ambiental. Além de contribuir à base da educação formal no Brasil, na qual todos os pesquisadores, em nível de pós-graduação, um dia já foram sujeitos, de suas vivências no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

Não obstante, entre o final do ano de 2019 e o início do ano de 2020 fomos assolados por uma Pandemia de magnitude planetária, causada por um vírus que acomete inicialmente o sistema respiratório humano e que já dizimou aproximadamente 4,14 milhões de pessoas ao redor mundo [meados de agosto de 2021]. A Pandemia COVID-19 colocou o Planeta Terra em sítio de calamidade pública e sob os seus inúmeros efeitos tivemos que (re)inventar a forma de sociabilidade humana, já que a primeira profilaxia descoberta pela ciência – e mais eficaz até hoje juntamente com a vacinação – é o isolamento e o distanciamento social.

Diante dessa conjectura e da necessidade de preservação da vida humana na Terra, plurais foram as tentativas de reinvenção das formas de ser e estar no mundo mediante a premência do isolamento social. Por conseguinte, mediatizados pelo espaço-tempo em que um processo de doutoramento pode ocupar em nosso país, tivemos que (re)orientar nossos intentos de pesquisa com vistas a permanecer inexoravelmente cumprindo os protocolos que garantem

a vida e buscar a partir de nossas análises compreender o mais próximo possível da essência o momento histórico em que nos debruçamos a pesquisar.

Sendo assim, nossa questão suleadora da pesquisa passa a ser: Sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode vir a ser uma das possibilidades suleadoras da Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Considerando, então, todas as nossas explicitações conceituais, reflexões teóricas e análises desenvolvidas, bem como a contingência pandêmica da atualidade, suscitou a seguinte Tese: **Sob os efeitos da Pandemia COVID-19, em uma escola pública municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode não estar reunindo as condições necessárias para sulear o processo alfabetizador dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

Haja vista que a formação humana e acadêmica do ser sob as condições necessárias suleada pela Educação Ambiental, pode vir a contribuir para a emancipação dos sentidos humanos, assim podendo constituir uma consciência crítica que possibilitará a compreensão das relações e ligações dos fenômenos da realidade material o mais próximo possível da totalidade de sua dinâmica. Para tanto, almejamos compreender se os sujeitos em processo de alfabetização, agravados também pelos efeitos pandêmicos, potencializaram seus processos de ensino-aprendizagem nesse momento escolar, bem como se desenvolveram, para além de sua formação acadêmica, a formação inerente à ontologia humana.

Os efeitos da Pandemia dinamizaram de tal forma a lógica da sociabilidade humana – em específico na educação – que tivemos como premência ressaltar o óbvio: o ser humano só é capaz de desenvolver o ensino-aprendizagem se suas condições necessárias de existência estiverem minimamente supridas. Conforme corrobora Marx (2013) a refletirmos, o desenvolvimento ontológico é passível de ocorrer se supridas as condições necessárias de existência humana, como: alimentação, vestimenta, moradia, saúde e segurança, fora isso o ser humano se coloca naturalmente enquanto ser de instinto.

O que queremos exaltar é que, nesse momento histórico, a luta da Classe Trabalhadora ultrapassou os limites da preocupação com as condições necessárias ao acesso à educação dentro do isolamento social, buscando nos meios digitais o suporte para continuar desenvolvendo o ensino-aprendizagem. A luta foi, é e está sendo pela manutenção das condições necessárias à vida, a qual é financiada pelo trabalho estranhado (MARX, 2012) e sub-remunerado que se coisificou ainda mais com as alternativas que a Pandemia deu ao capital.

Congruente a essas disposições, organizamos o objetivo geral: Compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, nossos objetivos específicos consistem em:

a. Analisar e interpretar se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

b. Analisar e compreender se, subvencionada pelos feitos da Pandemia, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No movimento de nossa pesquisa almejamos conhecer as contradições existentes das e nas relações estabelecidas no contexto em questão, para que possamos diante da conjuntura atual nos posicionar e interferir sobre elas. Para isso, examinamos elementos concretos para explicitação, análise e explicação do objeto enquanto reflexo da realidade, o que suscitou em uma pesquisa de caráter qualitativo (TRIVIÑOS, 2012).

Dessa forma, engendramos em nossas discussões a Educação Ambiental como uma possibilidade suleadora da formação que desejamos, tendo em vista a perspectiva subversiva que o termo sulear, cunhado por Eduardo Galeano, suscita. Subversiva da ordem posta, colocando o Hemisfério Sul – o local do globo terrestre onde se encontram as colônias europeias de exploração, os países subdesenvolvidos – como horizonte de projeção.

O termo sulear denuncia por meio dessa subversão a exploração da América Latina sob o viés da divisão do trabalho, conforme exalta Galeano (2012):

> Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países se especializaram em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca do mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalançaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta. Passaram os séculos, e a América Latina aperfeiçoou suas funções (GALEANO, 2012, p. 10).

O termo sulear expressa nosso posicionamento político acerca do significado ideologicamente disseminado pelo termo nortear, buscando desconstruir a ideia que o Hemisfério Norte é o criador e o Hemisfério Sul o lugar de implantação daquilo que se desenvolve no Norte. Igualmente, ao longo da Tese, reafirmamos a terminologia no sentido de contrapor ideologicamente o campo de produção do conhecimento a partir da pesquisa.

Paulo Freire (2020, 2014, 2006, 1996) utiliza o vocábulo sulear em inúmeras de suas obras, lançando mão do termo no concernente à autonomização e luta pela emancipação dos povos da América do Sul. Tal proposta de resgate dos saberes populares regionais da América do Sul vai ao encontro da valorização dos conhecimentos da Classe Trabalhadora, dos saberes que emergem desse lugar.

Fundando-nos na dialética materialista nos deparamos com categorias capazes de nos auxiliar a compreender a dinâmica social em que se aprofunda e se alastra a Pandemia COVID-19, encontrando nas categorias de causa e efeito a possibilidade de explicar tal movimento. Desse modo, podemos definir

> [...] a causa como a interação de dois ou mais corpos, ou, ainda, como a interação de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros, e o efeito como as mudanças surgidas nos corpos, elementos e aspectos agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação. (CHEPTULIN, 1982, p. 231).

A partir do pensamento desse autor se evidencia o caráter limitado das concepções de causa e efeito como fenômenos unilaterais, compreendemos que toda causa de um fenômeno na objetividade é de dupla ação e representa a interação entre duas partes. Como corrobora Engels (2020), todos os processos sociais ou naturais são duplos, subsidiam-se na relação entre pelo menos dois agentes, como ação-reação, isto é, a ação reciproca é a real causa *finalis* do fenômeno.

Sendo a causa e o efeito dois movimentos em interação, na amalgama de uma unidade, podemos considerar a Pandemia, que teve seus primeiros casos diagnosticados em 2019, em primeiro momento, a causa para tais efeitos profiláticos eminentes, como: o isolamento social, o uso incondicional da máscara de proteção facial, entre outros. Já, se olharmos para o ano de 2021, a Pandemia ainda em ápice no Brasil é o efeito das péssimas decisões tomadas pelo Presidente da República causadas pelo objetivo prevaricação dos recursos públicos.

A causa designa a interação dos elementos, dos múltiplos aspectos de uma unidade, gerando mudanças correlatas em cada um dos elementos em interatividade. O efeito se constitui das mudanças que aparecem nos elementos em interação em decorrência do movimento interativo entre eles, o que gera novas causas e, por sua vez, novos efeitos.

Sob esse prisma, podemos observar a Pandemia instaurada enquanto causa, gerando a necessidade de isolamento social na tentativa de conter o efeito do contágio exponencial suscitado pela COVID-19. Logo, essa interação, ao afetar a educação presencial em todos os continentes do mundo, gera a necessidade da educação se desenvolver de forma remota e, por

sua vez, a educação remota é causa geradora do efeito de acirramento das desigualdades sociais nas escolas públicas no geral, causando ainda mais desníveis instrucionais entre aqueles que financeiramente reúnem as condições necessárias para acessar a educação de forma remota e aqueles que não reúnem as condições necessárias ao menos para suprir as necessidades básicas da existência humana.

Engendrada na relação do par dialético: causa e efeito, está a categoria necessidade, a qual se manifesta perante condições estáveis dos elementos em interação, isto é, dos elementos que interagem sob os aspectos desse par. “A essência do princípio da causalidade é o reconhecimento do fato de que todo fenômeno pode ser condicionado de forma causal e de que o laço entre causa e efeito é o necessário.” (CHEPTULIN, 1982, p. 238).

Já os elementos que podem vir a ocasionar a relação entre causa e o efeito concebemos enquanto contingência. Correlata à categoria de necessidade, em oposição relativa, nunca absoluta, está a contingência e para que haja o movimento imprescindível ao materialismo dialético, se constitui o par: necessário-contingente. Categorias unidas por uma relação dialética, que podem uma assumir o lugar da outra e vice-versa.

Assim, temos por objetivo suleador o desvelar da realidade por meio da teoria materialista, partindo do pressuposto que todo conhecimento é reflexo do mundo material, cooptado pelos órgãos dos sentidos humanos.

> A teoria do conhecimento do materialismo dialético preconiza que a prática social-histórica é a base do conhecimento e o critério único, pois todos os nossos conhecimentos não são, se não, o reflexo do mundo objetivo, das leis e conexões, cognoscíveis unicamente no processo da prática. (KRAPIVINE, 1986, p. 312).

Logo, compreendemos que os conhecimentos são desenvolvidos a partir do reflexo do mundo objetivo, desse modo concebemos que a realidade objetiva é que determina a ideia, não sendo a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, conforme corroboram Marx & Engels (2007). Por meio do materialismo dialético entendemos que a existência da realidade independe da consciência humana, bem como compreendemos que os fenômenos e mecanismos naturais se desenvolvem de modo correlacionado intrínsecos à matéria, precedente à consciência.

Por esse viés entendemos que o objeto da nossa pesquisa, como todos os demais fenômenos da realidade objetiva, não se desenvolve isoladamente, mas em unidade indissolúvel com os outros fenômenos materiais. Portanto, para compreendermos o fenômeno, enquanto totalidade, optamos pela natureza dialética da pesquisa, a qual

> [...] admite que os fenômenos materiais são processos e não coisas perfeitas, acabadas, podendo contribuir para a superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão mediada da realidade. Buscamos, também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu "espírito" crítico e revolucionário. (MINASI, 2005, p. 65).

Identificamos no pensamento do autor a contribuição para a compreensão desenvolvida nesse estudo, entendendo que nosso objeto de pesquisa está em constante movimento, considerando que o conhecimento tem como sujeito fundamental as Classes Sociais, portanto, depende também dos interesses das Classes para ser desvelado e conhecido. Interesse esse que determinará o índice de veracidade do objeto, o grau de profundidade, a forma e o conteúdo que o conhecimento da realidade pode atingir, considerando o rigor, o empenho e o ponto de vista do pesquisador e da sua Classe.

Assim, afirmamos como método que embasa nossos estudos – o qual não estamos compreendendo como um conjunto de regras e normas a serem cumpridas, mas como um fundamento teórico que subsidia a reflexão e a discussão – a teoria acerca da ontologia do ser social, desenvolvida por Karl Marx (2017, 2013, 2010, 2012, 2008, 2004) em sua vasta obra. Sendo essa uma forma de conhecer o ser humano no movimento ininterrupto entre sua objetividade e subjetividade, a humanidade como produto de sua práxis social.

Nesse ínterim, compreendemos a práxis como a objetivação da existência humana, não sendo a atividade prática contrária a teoria, mas como relação objetiva e subjetiva do ser humano com a realidade (KOSIK, 1976). Essa práxis é a unidade entre: o que o ser humano materializa; o que contém em sua essência e sua ação criativa – constituída pela unidade das propriedades orgânicas, pela capacidade de interpretar a realidade apreendida nas relações com seus pares, pelo reflexo desta realidade na sua consciência e pela capacidade de operar e compartilhar essa (re)criação material e simbólica do mundo dentre suas interações com a natureza natural e com a natureza humano-social.

Desenvolvemos, então, um novo conhecimento por meio dessa unidade, que se materializa através da ação social – seja ela a oralidade, a escrita, a organização de um produto e etc. – que novamente impulsiona outra práxis. Corroborando com essa compreensão, Tonet (2013) salienta:

> Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o

> conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social (TONET, 2013, p. 74).

Fomentadas nossas compreensões com Tonet (2013), podemos afirmar que o ser social, enquanto totalidade, como princípio metodológico, a partir de quem tudo precisa ser compreendido como o resultado da relação das diversas partes entre si e com o todo. Assim, conseguimos entender o ser social como um complexo de complexos (LUKÁCS, 2012, 2013) – em que cada parte, cada fato só existe à medida que emerge de um conjunto – como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai produzindo a sua natureza e a sua especificidade.

Então, para que possamos conhecer o movimento do processo de pesquisa qualitativo, imerso na amálgama das relações sociais, faz-se indispensável a abstração das partes a partir do todo, isolando momentos e aspectos, e renunciando alguns outros. Cabe manifestarmos quetal método não se configura pela fragmentação do movimento em análise, mas sim a partir da análise de suas partes, sem perder de vista o todo de sua totalidade que é possível melhor compreendê-lo.

Por esse viés, entendemos que o objeto de nossa pesquisa, como todos os outros fenômenos da realidade objetiva, não se desenvolve isoladamente, mas em unidade indissolúvel com outros fenômenos materiais – dialeticamente.

> A opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético, admite que os fenômenos materiais são processo e não coisas perfeitas, acabadas, podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno e prol de uma visão mediada da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos, também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu "espirito" crítico e revolucionário (MINASI, 2005, p. 65).

Identificamos, novamente, em Minasi (2005), a contribuição para a compreensão materialista dialética do nosso objeto de pesquisa, também considerando que nossa análise tem como sujeito fundamental as Classes Sociais, em especial a Classe Trabalhadora, portanto, assume os interesses de Classe a fim de ser desvelado o mais próximo possível do seu movimento essencial.

Assim, nossa investigação se dará na tentativa de compreender como a Educação Ambiental, enquanto totalidade, sob os efeitos pandêmicos, poderá vir a sulear a alfabetização nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental dos filhos da Classe Trabalhadora em uma escola pública municipal.

Para tanto, almejamos compreender o conteúdo objetivo do movimento de pesquisa e seus significados, sua função objetiva e o seu lugar histórico social. Para tal, com fundamentos, também no que propõe Kosik (1976), ambicionamos desconstituir abstratamente a pseudoconcreticidade do fenômeno (aparência), para reconstruí-lo historicamente e conhecermos sua materialidade dialética particular do mundo no geral.

Assim, acentuamos como fundamento premente para o desvelar da pesquisa o materialismo histórico, proporcionando-nos categorias capazes de elucidar as conexões do nosso objeto de pesquisa com os outros aspectos da materialidade. Corroborado por Bigliardi, realçamos que:

> Encontrei no materialismo histórico a possibilidade de análise do real em determinado grau de profundidade, que a realidade se desvela, em sua concretude, não por meio das manifestações aparentes, que a ideologia burguesa quer fazer crer, sejam a essência do real, mas por meio das relações de produção e de reprodução que, de modo objetivo, compõe a essência da sociedade de classes (BIGLIARDI, 2012, p. 23).

Ratificamos, a partir da diretividade da autora, o materialismo histórico enquanto possibilidade de análise da realidade nas suas intrínsecas relações – o mais próximo possível do movimento de sua essência. Depreendemos que o movimento investigado está para além desua dinâmica aparente, ideológica, está enquanto constituição histórica, na dinâmica de suas contradições, como reflexo do Modo de Produção corrente.

Segundo Marx e Engels (2007), as contradições concebem as forças motrizes do desenvolvimento dos fenômenos da realidade, portanto, a análise das contradições nos possibilitará compreender o desenvolvimento histórico próprio do fenômeno investigado.Nossa análise do fenômeno a ser investigada parte do princípio que são suas contradições internas que o tornam dinâmico, ou seja, em constante processo de constituição e movimento.

Justamente calcado nessa compreensão, Cheptulin (1982) ao designar a contradição como luta e unidade dos contrários, isto é, como a lei fundamental da realidade objetiva e do conhecimento, está denotando ao fenômeno seu movimento à medida que ocorre o embate entre seus aspectos contrários, entre suas tendências opostas, as quais formam sua unidade. Nesse constructo, então, buscamos compreender por intermédio da dialética materialista e do materialismo histórico que contradições – que situações-limites[21] – põem em movimento essa pesquisa.

[21] Estamos utilizando as situações-limite, como categoria freireana, as quais compreendemos como contradições no processo de constituição do fenômeno de pesquisa. Referência: Pedagogia do Oprimido.

VII. O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO

Inspirados pelo título da obra de Paulo Freire e Myles Horton (2011) "O caminho se faz caminhando", fomos motivados a desenvolver essa pesquisa, começando nossas investigações no ano de 2017 com o ingresso da pesquisadora no curso de Doutorado em Educação Ambiental.

Assim, a cada passo que concluímos, por hora, éramos impulsionados à pesquisa em outra instância, o que culminou na necessidade de uma investigação empírica no cerne da escola. Imbricada a essa caminhada está a perspectiva teórica que fundamenta nossas análises, assumida há 11 anos com o ingresso da pesquisadora na graduação em Pedagogia, tornando imprescindível o compromisso social e profissional que assumimos com a Classe Trabalhadora.

Nosso primeiro passo ao encontro da Tese desenvolvida, foi a discussão pelo viés filosófico e histórico acerca da constituição do fenômeno de pesquisa, com foco na delimitação da hipótese e de sua caracterização. Movimento possível a partir: 1º) da Pesquisa Bibliográfica, realizada desde o início do processo de doutoramento da pesquisadora; 2º) da Pesquisa Documental, aprofundando nossas análises nos documentos que representam a instituição de ensino até o ano de 2019, *lócus* dessa pesquisa; e, 3º) da Pesquisa de Campo, realizada pela professora pesquisadora, em diálogos travados com a comunidade escolar no geral.

Temos, então, como *lócus* de pesquisa, uma instituição de ensino público e municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, como sujeitos de pesquisa os estudantes da turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como espaço-tempo da pesquisa empírica delimitamos o ano letivo de 2020, seguindo o calendário escolar municipal de Teutônia, no RS.

Para atender os aspectos de nossa pesquisa no geral, assim como corroborar ou refutar a hipótese e deferir os objetivos, tivemos como necessidade definir os instrumentos metodológicos de coleta das informações. Tendo em vista os inúmeros efeitos causados pela Pandemia COVID-19, dentre os quais, como contradição fundamental do desenvolvimento dessa Tese, apontamos: a não presencialidade da educação e a impossibilidade dos estudantes participarem de forma efetiva das atividades escolares por meios digitais; definimos como instrumentos: os documentos que representam a instituição de ensino até o ano de 2020, o

Diário de Campo[22] (2019-2020) da pesquisadora e o produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do ano letivo de 2020.

Reafirmamos, ainda, a pesquisa qualitativa a partir de Triviños (2012), almejando a coerência das nossas compreensões sobre o desenvolvimento do ato cognoscível referido diretamente à teoria que sustenta nossos estudos. E para que pudéssemos, então, examinar nosso *corpus de análise*, lançamos mão da Análise de Conteúdos de Laurenci Bardin (2011), compreendendo-a como uma possibilidade de desvelar a realidade para além da leitura imediata da aparência, bem como enquanto possibilidade de constituir o caminho da investigação, não sendo uma metodologia determinada, cujas regras fechadas devem ser cumpridas, mas como um processo que pode ser organizado para atender as necessidades da pesquisa.

Portanto, como técnica metodológica de coleta de informações, análise, discussão e elaboração de conceitos, dividimos nosso caminho investigativo em cinco passos:

- ✓ Primeiro Passo: pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo conceituar: nossa compreensão de Educação Ambiental, enquanto totalidade, e a concepção de natureza que fundamenta essa perspectiva; nossas concepções acerca da alfabetização e do projeto educacional e societário do qual essa emerge; e, as justificativas potenciais para um trabalho com a Educação Ambiental no processo de alfabetização. Nossas análises, reflexões e elaborações teóricas resultaram nos Capítulos II, III, IV e V da Tese.
- ✓ Segundo Passo: pesquisa documental. Examinamos os documentos que representam a instituição de ensino *lócus* dessa pesquisa: Projeto Político Pedagógico de 2007; Plano Global de 2018; os registros das estratégias utilizadas para constituição do PPP de 2019: Questionário respondido pelas famílias; Questionário respondido pelos discentes e trabalhadores em educação; Plano de Ação para desenvolvimento do PPP – escrito coletivamente pelos professores; Projeto Político Pedagógico de 2019; e, Regimento Escolar de 2019, ambos os documentos foram homologados pelo município em dezembro de 2019, logo não constavam no Projeto de Qualificação da Tese. Nossas elaborações suscitaram no Capítulo VI desse estudo.
- ✓ Terceiro Passo: pesquisa em campo, ocorreu entre o ano letivo de 2019 e de 2020, concomitante ao Segundo e Quarto passo, tendo como subsídio as anotações em Diário de Campo. A investigação a partir da imersão da professora pesquisadora no *lócus* de pesquisa, transcorreu por meio de diálogo com a comunidade escolar

[22] O Diário de Campo escrito pela pesquisadora dessa Tese compôs nosso *corpus* de análise será citado em alguns momentos das discussões acerca dos resultados.

(Familiares, estudantes, docentes, trabalhadores em educação). E serviu como instrumento constitutivo dos Capítulos VI, VII, VIII, IX e X da Tese.

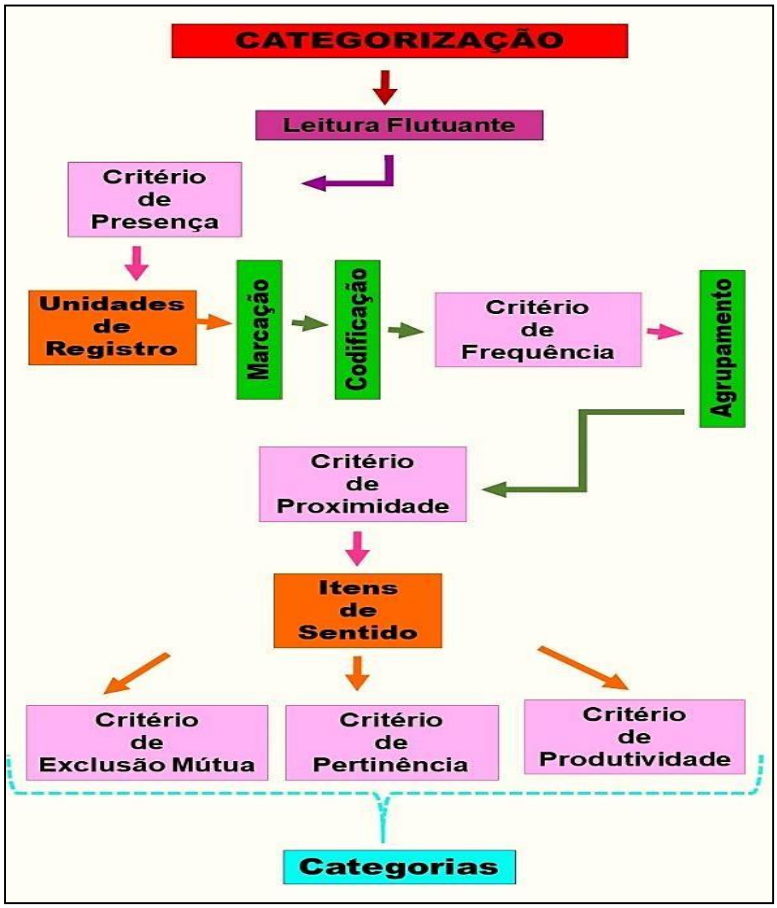
- ✓ Quarto Passo: a contingência da Pandemia COVID-19 em contexto internacional e os efeitos calamitosos dessa nas formas de sociabilidade humana no geral e em específico na educação, conduziram nosso caminho investigativo à necessidade de pesquisar acerca da conjuntura histórico-social em que isso se instaura e, por conseguinte, investigar por vias da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), os documentos que sistematizam a educação em nosso *lócus* de pesquisa, os quais foram constituídos perante as insurgências do ano de 2020. São eles: o Plano de Ação da escola e as Orientações às escolas municipais de Teutônia para o retorno às aulas presencias. Elementos constitutivos do Capítulo VIII da Tese.
- ✓ Quinto Passo: Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) do produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da turma do 3º ano dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, do ano letivo de 2020, o material físico das atividades realizadas pelas(os) alunas(os) disponibilizado pelos responsáveis dos estudantes, assim constituindo os Capítulos IX e X da Tese.

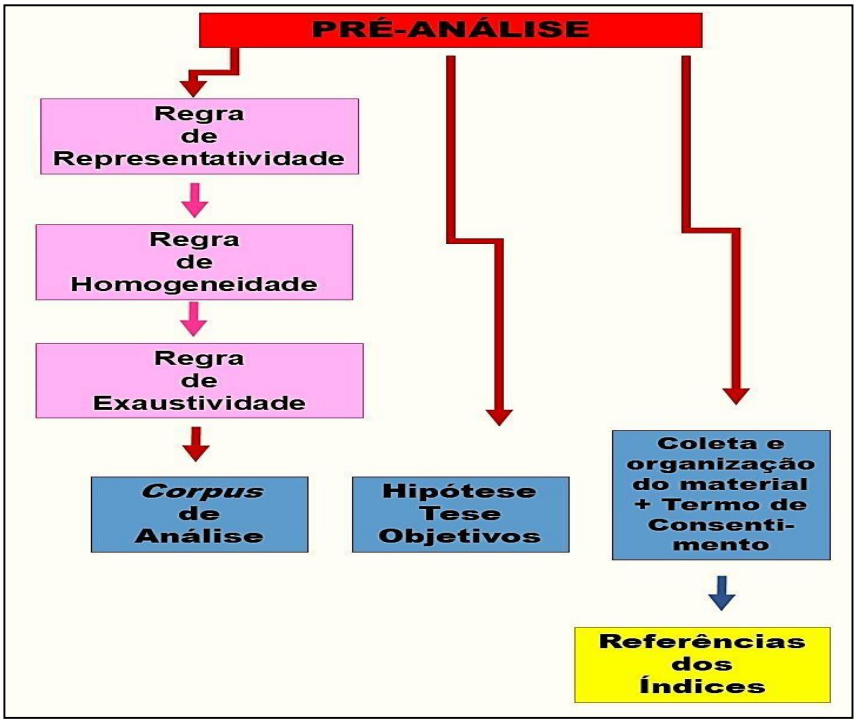
Ratificamos, novamente, a afirmação de Freire e Myles (2011) que "O caminho se faz caminhando" ao transpô-la ao nosso processo de pesquisa, pois intentamos constituir um caminho investigativo à medida que, imersos no contexto escolar em interação com os sujeitos da pesquisa, pesquisamos.

Tal imersão pressupôs nossa capacidade onticamente adaptativa frente ao contingenciamento pandêmico e, primordialmente, perante os efeitos que esse causou na vida dos sujeitos da pesquisa, os quais tiveram seus processos de ensino-aprendizagem institucional presencial suspensos do dia para a noite.

Ressaltamos que a metodologia do Diário de Campo nos acompanhou em todo o processo da pesquisa e, em muitos momentos das nossas análises, ofertou subsídios à "costura" dos elementos de nossos resultados. Dessa forma, o Diário de Campo subsidiou argumentos, justificativas, históricos que deram respaldo à constituição dessa Tese.

Diante disso, debruçamo-nos à Análise de Conteúdo fundamentados na metodologia de Laurenci Bardin (2011), percorrendo o caminho sistematizado pela pesquisadora dessa Tese, conforme apresentamos em síntese no esquema a seguir:





ESQUEMA 1: Metodologia de Análise das Informações
FONTE: Elaborado pela autora.

Tivemos a Pré-análise como primeira fase da investigação, onde necessitamos organizar critérios para elencar o *Corpus de análise*. Aplicamos, então, a Regra de Exaustividade (BARDIN, 2011), por considerar que todo o material elencado necessita ser analisado. Assim, nos dispusemos a analisar todos os documentos que representam a instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, e todo o material físico – produto do processo de ensino-aprendizagem – dos seis sujeitos de pesquisa, isto é, analisamos o produto do processo de ensino-aprendizagem disponibilizados pelos responsáveis legais dos estudantes do 3º ano.

Na sequência, tivemos como critério da Pré-análise a Regra de Homogeneidade (BARDIN, 2011), a partir dessa estabelecemos critérios comuns para cada uma das especificidades dos elementos que compuseram o *corpus de análise*. Portanto, elegemos como sujeitos da pesquisa os estudantes da turma do 3º ano dos Anos Iniciais que tiveram como docente titular a professora pesquisadora dessa Tese, os quais nos disponibilizaram o produto dos seus processos de alfabetização. Já para os documentos analisados a regra estabelecida foi representar a instituição de ensino *lócus* da pesquisa.

Os critérios dispostos nos conduziram à Regra da Representatividade (BARDIN, 2011), assim, estabelecemos os padrões que definiram as amostras do *corpus de análise*. Para que pudéssemos compreender se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental sulearia a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, municipal, de periferia, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, necessitamos analisar como se dava a sistematização do processo educativo e as concepções acerca da Educação preconizadas nos documentos legais que representam a instituição de ensino, preponderantemente nos documentos constituídos durante o ano de 2020.

Do processo de pesquisa emerge a necessidade de analisarmos, também, um documento constituído pela Secretaria Municipal de Educação (SME): As Orientações às escolas municipais de Teutônia para retorno às aulas presencias. Tal necessidade se justifica pelo fato do Plano de Ação organizado pela Equipe Diretiva escolar, e analisado nessa Tese, provir da sistematização educacional contida no documento escrito pela SME e colocado como orientações ao processo de ensino-aprendizagem no período pandêmico.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, a Regra de Representatividade (BARDIN, 2011) nos conduz a elencarmos aqueles que participaram do processo de ensino-aprendizagem mediado pela professora pesquisadora desse estudo. Logo, tivemos como sujeitos de pesquisa seis estudantes da turma do 3º ano, os quais realizaram parte significativa das atividades em relação aos demais membros da turma.

Esses seis estudantes – os sujeitos da pesquisa – acompanharam o movimento do processo de ensino-aprendizagem durante todo o ano; realizando boa parte das atividades propostas pela professora; fazendo contato por intermédio de suas mães para sanar dúvidas; enviando os retornos das atividades que realizavam: o produto do processo; entregando o material na escola para correção e retorno da professora; e, participando de alguns dos encontros virtuais quinzenais, via Google Meet.

É premente salientarmos que a amostra dos sujeitos elencados não compreende 100% de participação no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo nível razoável de participação nas atividades escolares dentre todos os sujeitos passíveis de representar a amostra.

Almejando encontrar a amostra que contribuiria para nossa pesquisa foi imprescindível analisar o contexto em que se inseria cada um dos estudantes da turma em questão, a qual era composta por 23 crianças com faixa-etária entre oito e nove anos de idade. Isso foi possível a partir das vivências da professora pesquisadora desse estudo e suas anotações em Diário de Campo. No entanto, evidenciamos que, embora nem todos os estudantes tenham sido elencados para compor a nossa amostra, a caracterização desses em grupos que se aproximaram por nível de participação nas atividades escolares foi primordial para compreendermos os efeitos pandêmicos.

Dentre os estudantes da turma, quatro não participaram das atividades escolares – todos os casos foram devidamente encaminhados e acompanhados pela professora ao longo do ano letivo, sendo acionados na Busca Ativa escolar e no Conselho Tutelar. Esse grupo de estudantes provinha de famílias em vulnerabilidade social extrema, com casos de familiares hospitalizados com doenças severas, abandono materno[23], pais separados, ambos negligenciando a criação dos filhos – o que gerava a necessidade de as crianças serem cuidadas por vizinhas ou parentes em diferentes dias da semana.

Nesse contexto, participaram das atividades escolares apenas seis estudantes no início do primeiro trimestre letivo, constituindo um coletivo que tinha como características: a pobreza, devido ao desemprego dos pais com o estopim da Pandemia; a necessidade de morar com madrinhas ou avôs devido às condições financeiras que não supriam as necessidades básicas; a troca de cidade para se abrigarem na casa de familiares; a perda das moradias por inadimplência no aluguel; a separação dos pais e a desestruturação da família; a necessidade das crianças cuidarem do trabalho doméstico e dos irmãos mais jovens para as mães buscarem na

[23] Salientamos o alto índice de abandono materno contido na comunidade escolar *lócus* da pesquisa, em parte significativa das turmas da escola haviam esse tipo de caso. Mães que negligenciaram os filhos e os deixaram sob os cuidados do pai biológico ou de outros familiares.

informalidade o sustento do lar; e, o analfabetismo dos cuidadores que não conseguiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Participaram esporadicamente das atividades escolares da turma do 3º ano, sete estudantes cujas famílias apresentavam como justificativa da dificuldade em realizar as atividades: o desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares realizadas em casa; o pouco tempo que tinham em casa com seus filhos, por chegarem tarde do trabalho e trabalharem até mesmo nos finais de semana; a falta de capacidade de acompanhar os filhos em casa devido ao baixo nível de escolaridade. Esse grupo de estudantes apresentava melhores condições materiais de existência em relação aos estudantes que não participaram ou que só participaram no 1º trimestre, sendo esses lares compostos por pai, mãe e irmãos, aparentemente com condições básicas supridas, como: moradia, vestimenta e alimentação, sendo que não ficavam desguardados, pois alguns desses eram cuidados por irmãos ou avós durante a jornada de trabalho dos pais.

E o grupo de estudantes que compôs a amostra dessa Tese, o qual consideramos com participação razoável nas atividades escolares durante o ano letivo, foi composto por seis estudantes: duas meninas e quatro meninos. Sendo:

O Sujeito de Pesquisa número 01 um menino branco, com nove anos, filho único de um casal que vivia junto: mãe manicure e o pai trabalhador fabril. Ao longo da semana fica aos cuidados da avó materna no período em que os pais estão trabalhando. Uma criança muito falante, sensível, vaidosa com seu processo de ensino-aprendizagem, que adorava desbravar o mundo por meio da leitura – durante o ano de 2020 abrilhantou a professora com inúmeros vídeos onde aparecia lendo, junto do seu fiel amigo, um cachorro que havia ganhado em meio à Pandemia, pois se sentia muito sozinho.

O Sujeito de Pesquisa número 02 é uma menina, parda, com nove anos, mora com os pais: a mãe proprietária de um salão de beleza e o pai construtor civil (pedreiro). No período em que não está na escola fica com a mãe em seu local de trabalho, onde também realiza as atividades escolares. Ela é uma menina tímida, porém com sua criatividade e imaginação expressa por meio da escrita sobre o mundo que a circunda, extremamente interessada por seu processo de ensino-aprendizagem, dedicada e cuidadosa com as atividades escolares.

Um menino, branco, com oito anos de idade, filho mais velho de dois irmãos, que residem com pais, ambos trabalhadores fabris, é o Sujeito de Pesquisa número 03. Uma criança delicada, voltada para as expressões artísticas, inocente, gentil e solidária com seus colegas, um menino com muitas dificuldades de aprendizagem no âmbito da escrita e da leitura, mas que persistia e pedia ajuda aos colegas.

O Sujeito de Pesquisa número 04 é uma menina branca, com oito anos, que reside com os pais e com a irmã de 17 anos, pela qual é cuidada e auxiliada nas tarefas escolares no período em que os pais trabalham, a mãe trabalha como cuidadora em um lar de idosos e o pai é trabalhador fabril. Uma menina ansiosa por aprender, que não acreditava em todo o potencial que tinha, destacava-se nas habilidades artísticas visuais, por meio das quais expressa suas ideias sobre o que lia do mundo.

O menino, Sujeito de Pesquisa número 05, é branco, tem oito anos, reside com a mãe e o padrasto, ambos trabalhadores fabris. Durante o dia fica aos cuidados da avó materna. Ele é um menino ágil corporal e mentalmente, inquieto, questionador, adora ser desafiado e descobrir curiosidades sobre o mundo.

O Sujeito de Pesquisa número 06 é um menino maduro, articulado oralmente, avançado em seu processo de ensino-aprendizagem, lê e fala sobre o mundo com certa maturidade para a idade, ao longo da sua vida escolar demonstrava desejo pelo processo de ensino-aprendizagem, mas com a Pandemia e o afastamento da escola foi ficando desinteressado. Esse sujeito é um menino pardo, de nove anos, mora com os pais e um irmão mais jovem, sua mãe é do lar e, esporadicamente, auxilia na renda de casa com faxinas e o seu pai trabalha na construção civil.

Todas essas crianças tinham a presença permanente de suas mães intermediando o processo de ensino-aprendizagem junto à professora e se valiam de estratégias como: sanar dúvidas em diálogo; enviar as atividades realizadas para avaliação e retorno da professora; dispor de tempo na rotina semanal para auxiliar na realização das atividades; dispor de aparelho telefônico, tipo smartphone, e internet para fazer contato com os professores. Exaltamos que o interesse dessas mães pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos era evidenciado constantemente e, mesmo imersas no trabalho doméstico, no compromisso com seus cônjuges, com os filhos mais velhos e com o trabalho fora do lar – pois apenas uma dessas mães se dedicava exclusivamente ao trabalho no lar – todas se dedicavam a acompanhar até o limite de suas potencialidades.

No cerne da etapa de Pré-análise da Análise de Conteúdo, já tendo estabelecido a hipótese e os objetivos da pesquisa, organizamos a Referência dos Índices (BARDIN, 2011), momento em que sistematizamos temas, direcionamentos, no processo de pesquisa que nos auxiliaram na coleta de informações contundentes acerca do objeto em análise.

Dessa forma, estabelecemos como Referência dos Índices para analisar os Documentos coletados: (1) os efeitos pandêmicos, (2) sistematização do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização frente aos efeitos pandêmicos; e, (3) concepções educacionais.

Para o produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes coletado a Referência dos Índices estabelecida, refere-se: (1) o desenvolvimento acadêmico da alfabetização por meio da linguagem; e, (2) o desenvolvimento humano da alfabetização por meio da leitura de mundo.

Ao concluirmos a etapa de Pré-análise, a pesquisadora realizou a coleta do material que foi analisado: 1º todos os documentos que representam a instituição de ensino, que são de ordem pública e estão disponíveis em formato impresso; 2º o produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, os quais foram coletados na residência de cada um dos seis estudantes, sob autorização dos responsáveis das crianças e sob autorização das crianças – que demonstraram contentamento com o convite e com a possibilidade de contribuir com o processo de pesquisa da professora. O termo de Consentimento de Livre Esclarecimento foi assinado pelos responsáveis legais de cada um dos seis sujeitos de pesquisa e pelos sujeitos de pesquisa, autorizando a coleta das informações e o uso de imagem dos estudantes.

Iniciamos, então, a etapa de Categorização, compreendendo que a metodologia de Análise Conteúdo possibilitou que analisássemos os materiais físicos coletados, indo da particularidade da ideia expressa neles à totalidade do que tínhamos em mãos sempre que necessário, sem haver modificações no seu conteúdo:

> Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós para o desvendar das ideologias, que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma a parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético. (TRIVIÑOS, 2012, p. 159).

Concernente ao pensamento de Triviños (2012), estamos entendendo que a Análise de Conteúdo possibilita maior contato do pesquisador com o problema investigado. Logo, por esse método, foi possível sistematizarmos, analisarmos e explicarmos o conteúdo do fenômeno, tendo como interesse principal não só a descrição do objeto, mas a compreensão do que ele é, ou seja, permitiu-nos compreender as relações constitutivas – suas mediações.

Por conseguinte, começamos a segunda etapa da Análise de Conteúdos, a Leitura Flutuante (BARDIN, 2011), por meio da qual empreendemos algumas leituras atentas do *corpus de análise*, objetivando maior aproximação com nosso fenômeno de pesquisa.

Imbricado a esse processo, constituímos a terceira etapa da análise: as Unidades de Registro, para as quais necessitamos estabelecer o Critério de Presença, ou seja, organizamos as Unidades de Registro conforme a presença de ideias, de temáticas prementes, as quais repetidamente eram encontradas em cada um dos materiais analisados.

O Critério de Presença nos conduziu às seguintes Unidades de Registro, durante a análise dos documentos que representam a instituição de ensino: (1) histórico do processo; (2) efeitos pandêmicos; (3) legislação como ação mitigatória; (4) estratégias para o processo de ensino-aprendizagem; e, (5) direcionamentos educacionais.

Da análise do produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes emergiram as Unidades de Registro: (1) enfrentamento a Pandemia COVID-19; (2) desenvolvimento da escrita; (3) leitura de mundo; e, (4) processo criativo.

Por conseguinte, realizamos a etapa de Marcação[24] do *corpus* de análise (BARDIN, 2011), atribuindo uma cor diferente para destacar cada uma das Unidades de Registro, nos documentos usamos marcador textual das seguintes cores: (1) verde fluorescente para o histórico do processo; (2) verde para os efeitos pandêmicos; (3) roxo para a legislação como ação mitigatória; (4) laranja para as estratégias para o processo de ensino-aprendizagem; e, (5) azul para os direcionamentos educacionais.

Já, para as marcações das Unidades de Registro, no produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes usamos *post its* coloridos, com o objetivo de não interferir no material dos estudantes – os quais foram entregues após as análises. Sendo assim, utilizamos as cores: (1) verde fluorescente para o enfrentamento a Pandemia COVID-19; (2) rosa para o desenvolvimento da escrita; (3) azul para a leitura de mundo; e, (4) laranja para o processo criativo.

Em consequência realizamos a etapa de Codificação[25] do *corpus* de análise (BARDIN, 1997), em que atribuímos um código para cada um dos pontos destacados no material a partir da marcação das Unidades de Registro. Tanto a etapa de Marcação quanto a de Codificação nos auxiliou na próxima etapa, onde cada uma das ideias delimitadas do *corpus* tinha um código, possibilitando retornarmos ao contexto ao qual ele pertencia sempre que necessário.

Desse modo, para os documentos que representam a instituição de ensino analisados atribuímos a seguinte ordem:

D19 = Documento constituído até o ano de 2019;

D20 = Documento constituído no ano de 2020;

[24] Conforme exposto no exemplo da FIG. 1.
[25] Conforme exposto na FIG. 1.

A= Projeto Político-Pedagógico;

B = Plano Global;

C = Regimento Escolar;

D = Plano de Ação;

E = Orientações às escolas municipais de Teutônia para o retorno às aulas presencias;

U1 = unidade de registro histórico do processo;

U2 = unidade de registro efeitos pandêmicos;

U3 = unidade de registro legislação como ação mitigatória;

U4 = unidade de registro estratégias para o processo de ensino-aprendizagem;

U5 = unidade de registro direcionamentos educacionais.

E para o produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes usamos a respectiva organização:

E1 = estudante 1;

E2 = estudante 2;

E3 = estudante 3;

E4 = estudante 4;

E5 = estudante 5;

E6 = estudante 6;

E7 = estudante 7;

U6 = unidade de registro enfrentamento a Pandemia COVID-19;

U7 = unidade de registro desenvolvimento da escrita;

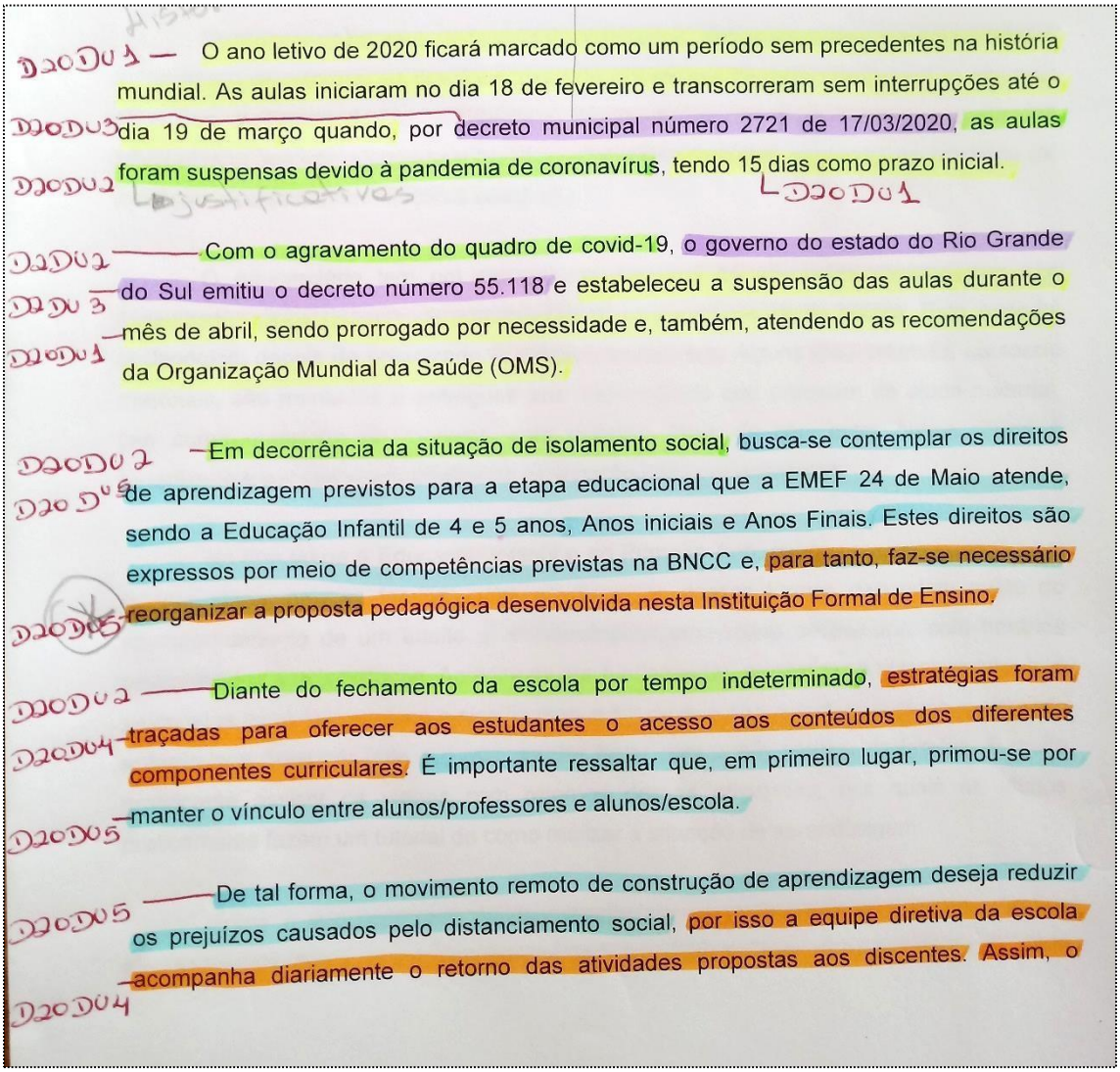
U8 = unidade de registro leitura de mundo;

U9 = unidade de registro processo criativo.

Com a etapa de Codificação concluída pudemos observar combinações, como exemplo: D20EU3, a qual podemos ler como Documento constituído no ano de 2020, Plano de Ação, item correspondente à unidade de registro legislação como ação mitigatória; E4U8, lê-se Estudante 4, item relacionado a unidade de registro enfrentamento à Pandemia COVID-19.

Exemplificação as fases de Marcação e Codificação:

FIGURA 1 – Exemplo da fase de Marcação e Codificação



O ano letivo de 2020 ficará marcado como um período sem precedentes na história mundial. As aulas iniciaram no dia 18 de fevereiro e transcorreram sem interrupções até o dia 19 de março quando, por decreto municipal número 2721 de 17/03/2020, as aulas foram suspensas devido à pandemia de coronavírus, tendo 15 dias como prazo inicial.

Com o agravamento do quadro de covid-19, o governo do estado do Rio Grande do Sul emitiu o decreto número 55.118 e estabeleceu a suspensão das aulas durante o mês de abril, sendo prorrogado por necessidade e, também, atendendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em decorrência da situação de isolamento social, busca-se contemplar os direitos de aprendizagem previstos para a etapa educacional que a EMEF 24 de Maio atende, sendo a Educação Infantil de 4 e 5 anos, Anos iniciais e Anos Finais. Estes direitos são expressos por meio de competências previstas na BNCC e, para tanto, faz-se necessário reorganizar a proposta pedagógica desenvolvida nesta Instituição Formal de Ensino.

Diante do fechamento da escola por tempo indeterminado, estratégias foram traçadas para oferecer aos estudantes o acesso aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. É importante ressaltar que, em primeiro lugar, primou-se por manter o vínculo entre alunos/professores e alunos/escola.

De tal forma, o movimento remoto de construção de aprendizagem deseja reduzir os prejuízos causados pelo distanciamento social, por isso a equipe diretiva da escola acompanha diariamente o retorno das atividades propostas aos discentes. Assim, o

FONTE: Acervo pessoal da autora.

A etapa posterior foi o Agrupamento (BARDIN, 2011) das ideias contidas em cada uma das Unidades de Registro de todos os documentos e, após, o agrupamento das Unidades de Registro que emergiram do produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Então, organizamos listas com as ideias correspondentes a cada uma das Unidades juntamente com o código correspondente, para que pudéssemos, sempre que necessário, voltar à totalidade do texto de onde provém determinado fragmento retomando sua compreensão a partir do contexto em que ele emerge.

A *posteriori*, as ideias contidas em cada um dos nove grupos das Unidades de Registro por meio do Critério de Frequência foram agrupadas em nove listas. Isto é, ao passo que as ideias se repetiam no grupo da Unidade de Registro, as agrupávamos em uma única ideia. Até essa etapa, os códigos atribuídos a cada uma das ideias ainda foram mantidos para que fosse possível retornar à totalidade dos textos de onde foram retirados.

Feito isso, realizamos algumas leituras atentas das listas organizadas e usando o Critério de Proximidade (BARDIN, 2011) constituímos nove sentenças textuais, as quais representam o grupo de ideias contidas dentro de cada listagem. Assim, formamos nove expressões textuais – nossos Itens de Sentido (BARDIN, 1977).

Após, entrecruzamos as informações provenientes da análise dos documentos e do produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, compilando os nove Itens de Sentido em três grandes grupos. Compilamos as ideias nesses três grupos, considerando os seguintes critérios: o Critério de Exclusão Mútua, definindo as categorias de forma que os elementos não representem dois ou mais aspectos da pesquisa; o Critério de Pertinência, a partir do qual sistematizamos as categorias de forma que elas respondessem aos objetivos da pesquisa e, assim, gerando o Critério de Produtividade, por meio do qual o conjunto de categorias pôde fornecer resultados férteis, possibilitando a pesquisadora interferência no contexto de pesquisa, novas hipóteses e o contínuo processo de pesquisar que não cessa.

Desses três grupos de ideias emergiram as Categorias finais, nesse espaço-tempo de pesquisa, do fenômeno em análise: os efeitos do processo pandêmico na educação; linguagem como expressão da realidade na formação acadêmica de alfabetizandos; leitura de mundo como formação humano-social, as quais são desenvolvidas nos Capítulos VIII, IX e X dessa Tese.

Nossa categorização, enquanto análise da pesquisa, teve “como primeiro objetivo fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119). Com ela, almejamos não somente a passagem de informações brutas para informações sistematizadas, mas, principalmente, conhecer as minúcias do momento inicial em que as informações ainda haviam sido lapidadas, sem perder de vista a dinâmica da totalidade para a particularidade e vice-versa.

VIII. NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

"No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra."

Carlos Drummond de Andrade

Hora vulcânicos e desatinados, hora estarrecidos e em estilhaços, por vezes até desejando não crer, não ver, não sentir o que a objetividade nos oferecia, mas se por um lapso voltássemos à lucidez, logo podíamos ver A Pedra que ali havia. Tamanha a pedra capaz de dar tal efeito ao caminho, que quase esmorecemos e estilhaçados, fragmentados por suas causas, por um fio, não sucumbimos em meio à fadiga e a desesperança em transpô-la.

Recorremos aos coletivos, aos conselhos dos gabaritados na vida, às armas contraideológicas que um dia já havíamos empunhado e mesmo no cárcere do nosso lar, a consciência coletiva fez presença, dando tom – ação, para que a pedra fosse ao menos remexida. Muitas, inúmeras batalhas foram perdidas, mas a guerra, ou melhor a pedra, ainda não foi vencida, permanece lá, aqui, agora, e mesmo que deixe ramificações profundas está num movimento interrupto de ser encurralada.

Estilhaços, são, hoje, a melhor forma-conteúdo que encontramos para nos definirmos enquanto seres humanos frente à erupção que aflora no mundo, em específico no Brasil. Fragmentos de nós mesmos é um dos efeitos eminentes das pedras que ainda nos assolam nesse caminho sob a causa de uma Pandemia, que põe o planeta Terra em sítio de calamidade pública e ontologicamente nos anestesia, ao nos contingenciar por perversos efeitos político-econômicos. Nossa aposta na ativação dos sentidos humanos pelas sutilezas das artes se faz imprescindível, em busca de (re)fazermos unidade de nós, para que possamos transpor, ou melhor vencer, esperançosamente a luta diária pela remoção da pedra no caminho.

Como presença política de quem luta sempre, intentamos desenvolver uma análise sob a perspectiva de irmos ao encontro do movimento que compõe a totalidade do nosso objeto de pesquisa, tendo como horizonte superar a compreensão da pseudoconcreticidade do fenômeno

(KOSIK, 1976). Nossa posição enquanto pesquisadoras(es) foi, e é, compreender – por meio do processo de pesquisa – que contradições que põem em movimento a educação da Classe Trabalhadora, a fim de tensionarmos o rompimento com a pedra que entrava nosso caminho: a lógica do capital que se arraiga nos documentos legais e na possibilidade de efetivar uma práxis educativa suleada pela Educação Ambiental, enquanto totalidade.

Fundamentados na perspectiva da totalidade histórica apreendemos da realidade as contradições que põe em movimento a sociabilidade humana no seu cerne do processo de ensino-aprendizagem que nos dispomos a analisar. Porquanto:

> A superação, por parte, das relações sociais capitalistas e dos seus processos educativos, contraditoriamente, só pode ser construída dentro da adversidade da realidade dada e por obra da classe que não quer apenas reformar o capitalismo, mas transitar para uma sociedade sem dominação de classe (FRIGOTTO, 2011, p. 102).

Como corrobora Frigotto (2011) a perspectiva de classe assumida por esse estudo é condição *sine qua non* para a superação das contradições que são e dão o movimento da sociabilidade humana, perpetuadora do modo de produção capitalista. Compreendemos, portanto, que o trabalho com a Educação Ambiental, no cerne do processo educativo é necessariamente fundante da superação do atual modelo econômico.

Nesse sentido, perseguindo nosso objetivo de pesquisa, intentando compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizamos esse Capítulo, onde nossas reflexões e posicionamentos estão embasados em uma das categorias que emerge das nossas análises de pesquisa: os efeitos do processo pandêmico na Educação.

Dentre as pedras que contingenciam nossa caminhada ontológica no planeta Terra, compreendemos que algumas delas tem sua causa no Impacto Ambiental efetivado pela ação humana às ordens do Modo de Produção vigente, invadindo os múltiplos espaços da natureza natural ainda não invadidos; monetarizando os ecossistemas; alta produção alimentar, que promove o despontar da agricultura como sinônimo do desmatamento (SANTOS, 2005) e expondo seres humanos e não humanos a novas doenças ainda encapsuladas em uma natureza não explorada.

É nesse movimento exploratório que, na contemporaneidade, a humanidade planetária toma ciência de um vírus já conhecido – diagnosticado pela primeira vez na década de 1960 (FIOCRUZ, 2021) – cuja mutação atual, denominada SARS-CoV-2, é a sétima variante que

atinge humanos, causando a doença COVID-19[26]. Imerso à sociabilidade humana a doença atinge promoção em larga dissipação, dizimando milhões de pessoas e encarcerando tantas outras – ao menos aquelas que tem onde morar – mas, também viabiliza ao metabolismo do capital uma rápida evolução promovendo – ainda mais – a concentração de renda nas mãos da classe que vive do não-trabalho (ANTUNES, 1998).

Diante da necessidade de encontrar causas com a esperança de encontrar as mitigações, as pesquisas científicas direcionam nossos olhares para o município de Wuhan, província de Hubei, China, o lugar dos primeiros registros oficiais de casos da doença ocasionada pelo novo coronavírus, no mês de dezembro de 2019, cuja retórica de sua criação em laboratório se apresenta como improvável, sendo refutada por estudos genômicos atuais (ANDERSEN, 2020).

O exponencial crescimento de contaminações e mortes, bem como o fracasso das respostas institucionais, mais uma vez, fortalece os interesses da classe não-trabalhadora que despreza a vida em prol do lucro, confrontando Políticas Públicas de isolamento social adotadas para barrar a circulação dos vetores, nesse caso, a própria espécie humana.

Mesmo que a forma de contágio não esteja atrelada ao contato com outro animal, senão o contato entre os antropizadores da natureza natural, os dominantes e exploradores do mundo: os seres humanos, o grande desafio sanitário se potencializa pelo confronto com a diminuição do ritmo econômico.

Instaura-se uma Crise Sanitária Global e como forma de diminuição do contágio, para que não se antecipasse um colapso dos sistemas de saúde, o isolamento social se fez nossa alternativa mais viável, até que tivéssemos desenvolvido medicamentos ou vacinas capazes de minimizar os efeitos do vírus, o que incidiu na necessidade de diminuição de circulação de pessoas em todos as ramificações da sociedade, colocando em risco a capacidade de produção e o consumo, afetando, assim, a economia.

Os primeiros casos de contaminação pelo coronavírus surgem em dezembro de 2019 e atingem em abril de 2020 a marca de 1,5 milhão de casos e 80 mil mortes no mundo, sendo que no Brasil, até o dia 08 de abril de 2020, registraram-se 15.927 casos e 800 mortes por COVID-19 (BARRETO et al, 2020). Um breve retrato assustador, apenas uma amostra, do que ainda viria a nos assolar.

Nós, Classe Trabalhadora, a qual temos nos pequenos e médios negócios parte plural da renda familiar, sofremos os efeitos da paralisação dos negócios e o confronto ininterrupto entre empregadoras(es) e trabalhadoras(es). Assim, podendo evidenciar o negacionismo ambicioso

[26] COVID-19 (Corona Virus Disease): uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 em humanos (HALLAL et al, 2020).

de muitos desses empregadores(as) que expressam sua insatisfação com o fechamento das atividades de seus negócios em carreatas nos centros urbanos de diversos municípios ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

O negacionismo científico, como modo de combater o novo vírus, acomete a humanidade numa corrida incansável, é o metabolismo do capital ditando os passos para a produção não ficar paralisada. E, obviamente, influenciado pelos Estados detentores dos maiores cofres – principalmente Estados Unidos da América, ainda sob a gestão do Presidente Trump – tenta promover uma consciência ideológica de que a economia não pode paralisar, minimizando a doença, potencializando mortes e negligenciando a implantação de Políticas Públicas capazes de proteger a vida.

No contexto brasileiro, reforça-se a submissão política ao capital, norteando o pensamento e as falas do poder executivo federal que, em sintonia, brada que a Pandemia é "uma gripezinha" e consolida seu descrédito para gestar um país como o nosso. O negacionismo científico torna-se institucionalizado e é proliferado no senso comum, a contestação das mortes por diversos governos locais registram a história do descaso com a saúde coletiva e a precária situação do Sistema Único de Saúde – SUS que urge por maior atenção.

Enquanto isso, paralelamente, a comunidade científica se articula, promovendo a formação social, orientando que métodos de profilaxia como banhos contínuos, lavagem de mãos, uso de soluções sanitizantes, trocas de roupas, o não contato entre as pessoas como ações mais eficientes enquanto não houver queda significativa do número de contágios pela doença.

A questão econômica, mais uma vez, torna-se centralidade, quando faltam açõesefetivas do Estado – na luta de Classes – o que faz questionarmos: O que fazem aqueles que não tem acesso a tais produtos de higiene, à moradia para o isolamento social e à alimentação mínima não só para manter os níveis de imunidade, mas para que possam se manter isolados? Morrem.

Nesse movimento, devido ao espalhamento do vírus pelo mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a COVID-19 como emergência de saúde internacional e declara a Pandemia logo em seguida (HALLAL et al, 2020). Enquanto isso, no Brasil, o Poder Executivo Federal buscava respostas em um tal tratamento precoce, valendo-se de medicamentos que não tem comprobação científica contra a COVID-19, como a Cloroquina, atuando de modo desarticuladamente com os preceitos da OMS, apenas, seguindo o caos orquestrado pela Presidência da República.

Diante disso, no intuito de manter a produção e os interesses da classe hegemônica, a tentativa de evitar o isolamento social promove o colapso do Sistema Único de Saúde pública

no Brasil – resultando no óbito de milhares de pessoas – articulado à falta de capacidade de atendimento; ao uso de medicamentos sem efeito frente à COVID-19, iludindo as pessoas à uma falsa proteção, mas impulsionando a lucratividade da indústria de medicamento.

Essa pedra no caminho que é o movimento anticientífico, negacionista, genocida que o Governo Federal brasileiro promove, em prol de atingir o que erroneamente, ou orquestradamente, consideram como Imunidade de Rebanho, serve apenas para camuflar os interesses escusos durante o processo da compra de vacinas para a população no geral.

Enquanto isso, o Governo Federal ganha tempo disparando nas redes midiáticas *fake news* sobre as vacinas; posicionando-se contra o isolamento social para defender a economia, fomentando a contaminação e a morte das pessoas que estão na linha de frente das atividades econômicas, a Classe Trabalhadora.

É incontestável que imersos nessa Pandemia a segurança de vida das(os) trabalhadoras(es) do mundo está afetada, inclusive trabalhadoras(es) em Educação, contudo em um país como o nosso, onde o desmantelamento das Políticas Públicas de seguridade social para o enfrentamento da crise que se instaura é ratificado pela Presidência da República, tendo como aporte econômico apenas o Auxílio Emergencial, que chega tardiamente à população considerada de baixa renda, a fome se alastra. E, nesse contexto, a insegurança alimentar quase dobrou nos últimos dois anos no Brasil, conforme Relatório da ONU[27] (2020), a cada quatro brasileiros um está em situação de fome.

Entretanto, o desgoverno de Jair Bolsonaro acomete a população brasileira de modo devastador no setor educacional, cortando de forma significativa recursos destinados à Educação – uma tentativa de promover um país distorcido (SANTOS, 2002). Segundo *Jornalistas Livres* (2020), os recursos destinados à Educação no ano de 2019, por parte do Governo Federal brasileiro, atingiu o montante de R$ 122,9 bilhões, sendo em 2020 reservado apenas R$ 103,1 bilhões, um corte de 16,3%.

Como corrobora Milton Santos (2002), o Brasil é um país distorcido, resultante de um olhar distorcido sobre sua população, em que governantes se recusam a adentrar o território e conhecer o povo que vive nele, suas condições, modo de viver e necessidades. Esse olhar distorcido emaranha o país nos próprios recursos como teia de relações sociais complexas e afirma o padrão de internacionalização, desconsiderando nossa formação socioespacial, um modo de olhar intelectualmente preguiçoso, como coloca o autor, que não se arrisca em busca do novo.

[27] Relatório disponível no site da UNICEF pelo link: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/relatorio-da-onu-ano-pandemico-marcado-por-aumento-da-fome-no-mundo>.

A articulada desestruturação da Educação Pública por parte do atual Governo Federal caminha a passos largos, sendo a Educação vítima privilegiada com o segundo maior corte orçamentário no ano de 2021, perdendo do orçamento anual R$ 3,9 bilhões (EBC, 2021). Em uma tentativa de precarização, ainda maior, da Educação no Ensino Superior os cortes orçamentários nas Universidades brasileiras, pois valem-se de justificativas como o estabelecimento de ensino remoto no período de Pandemia para instaurar cortes nas bolsas de mestrado e doutorado.

Tais cortes não se dão por falta de recursos financeiros da União, pois constatamos que entre o ano de 1995 até 2021 dois foram os momentos em que o Brasil bateu altos índices de arrecadação, sendo eles: o mês de junho de 2021 com montante arrecadado de R$ 137,169 bilhões, perdendo apenas para o mês de junho de 2011 com o montante arrecadado de R$ 143,793 bilhões. Em razão disso, não há motivos plausíveis para afirmação que o país está em decadência financeira, tendo, no acumulado dos seis primeiros meses de 2021, arrecadado o quantitativo de R$ 881,996 bilhões, com uma alta de 24,49% acima da inflação pelo IPCA, também recorde para o período (EBC²,2021).

A densa e enfadonha discussão apresentada acima é urgente, pois denuncia, a partir de bases científicas, um movimento por parte do atual Governo Federal, que tenta desacreditar a população brasileira da possibilidade financeira de interferência do Estado como forma mitigatória aos efeitos econômicos negativos gerados à Classe Trabalhadora pela causa pandêmica. Ademais, necessitamos deflagrar que as decisões políticas dos governos anteriores são as sementes que germinam os frutos econômicos arrecadatórios que, hoje, concentram-se sobre o Governo Federal de um país que não está quebrado – economicamente.

Governo esse que não faz o desenvolvimento educacional do país acompanhar o econômico, possibilitando que a miséria e a fome, quase extintas há cerca de uma década, retornem à vida das pessoas como consequência direta das Políticas Públicas que impõem a manutenção dos interesses hegemônicos como centralidade, destinando à Classe Trabalhadora a precarização do trabalho (ANTUNES, 1998), o desmonte dos direitos trabalhistas, um desmonte social para multiplicar um Exército de Reserva de Mão de Obra facilmente manobrável pela necessidade básica de sobrevivência.

Tal Exército – aqui o de Reserva, inflado pela radicalidade política que se apodera do Palácio do Planalto e desmonta, também, os Programas de Assistência Social, promove fortíssima influência nas Políticas Públicas de negacionismo científico potencializado pelas *fake news* – conteúdos de posicionamento político e desinformação – inclusive sobre informações referente ao número de casos, óbitos e medidas de prevenção e de tratamento da

COVID-19, tendo como principais veículos o WhatsApp e o Facebook (BARCELOS, 2021), capitaneadas pelos interesses do presidente da República.

Nesse movimento, o país é conduzido para o caos do Sistema de Saúde, colapso no sistema funerário e recorde de mortes, chegando ao fatídico número de 4.249 vidas ceifadas, em 24 horas, no dia 06 de abril do 2021, totalizando no dia 08 de abril de 2021 a perda de 340.776 pessoas para a doença (EBC[3], 2021) que, inicialmente foi relinchada pelo atual presidente como "uma gripezinha".

Atos e posições criminosas do Governo que impediram o Brasil de se tornar um *case* de sucesso da multinacional Pfizer, um exemplo de vacinação em massa, como manifesta o Gerente-Geral da companhia Carlos Murillo (TV CULTURA, 2021). Mesmo assim, o desgoverno instalado no país marcha pelo negacionismo, não aceita propostas comerciais da Pfizer para fazer do país um *case* de sucesso da companhia, quando poderia ter iniciado a vacinação juntamente com os Estados Unidos (BRASIL[1], 2021). Além disso, estabelece uma crise nas relações internacionais com um dos maiores parceiros comerciais brasileiros, a China, ao tentar desacreditar a vacina produzida pelo laboratório chinês Sinovac em parceria pelo o Instituto de Pesquisa Butantan.

Após esse movimento caótico orquestrado, o desgoverno empreende esforços na compra de vacina indiana Covaxin, atualmente investigada por relação suspeita de corrupção pela Comissão Parlamentar de Inquéritos do Senado Federal – CPI da Pandemia. Tal investigação busca compreender o descaso no combate à Pandemia no Brasil, fato que inclui: o elevado lucro de farmacêuticas com venda de medicamentos do Kit-COVID[28]; a crise pela ausência de oxigênio hospitalar no estado do Amazonas; o envolvimento de membros do Governo – inclusive militares – nomeados em Cargos em Comissão no Ministério da Saúde, por suposto envolvimento na tentativa de propina para compra de vacinas AstraZeneca intermediadas por uma empresa estadunidense com representação no Brasil (BRASIL[2], 2021).

Um verdadeiro desvelar do caos orquestrado ainda está por vir, mas as intencionalidades das ações consolidam a avalanche dos efeitos pandêmicos que assolam a Classe Trabalhadora, uma luta de Classes que desfavorece quem vive do trabalho, mais uma vez.

Dessa forma, a dialética materialista nos fundamenta a analisarmos a causalidade no contexto pandêmico: a causa do COVID-19; os efeitos gerados na sociedade no geral, na Educação em particular, nas redes gratuitas de ensino no específico e no Ensino Fundamental no singular; a necessidade de implementação do método profilático mais eficaz contra o

[28] Conjunto de medicamentos comprovadamente ineficazes até o momento para o tratamento da COVID-19, fomentado pelo Governo Federal brasileiro para consumo contra a COVID-19.

coronavírus: a vacinação; e, a contingência de governos corruptos que evadem milhões do Sistema Público de Saúde em contratos superfaturados e difunde o uso de medicamentos não validados pela ciência, ao invés de tomar as medidas necessariamente humanas capazes de mitigar os efeitos causados pela Pandemia.

Do geral ao singular da totalidade, analisamos *nosso lócus* de pesquisa e sem alguma surpresa perante o cenário planetário evidenciamos um período letivo de significativas transformações no fazer pedagógico e, em consequência, nas possibilidades de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Em meio às primeiras erupções pandêmicas no Brasil, o período letivo escolar do município de Teutônia tem início aos 18 dias do mês de fevereiro, porém com os desenfreados casos de contaminação no dia 19 de março as aulas presenciais foram interrompidas mediante Decreto municipal 2.721, de 17 de março 2020, inicialmente prevendo a suspensão das aulas por 15 dias contínuos.

Tal Decreto Municipal está subsumido ao Decreto 55.118, de 17 de março de 2020, do governador do estado do Rio Grande do Sul, o qual suspende as aulas em todo o território gaúcho inicialmente por 15 dias, posteriormente prorroga pelo mês de abril e vai adicionando emendas prorrogarias ao longo do ano.

Os meses subsequentes a abril foram de muitos tensionamentos político-econômicos acerca do retorno das atividades escolares presenciais, de um lado a Classe Trabalhadora docente lutando pela preservação da vida e do outro a Classe dominante empresarial lutando pela manutenção do lucro exponencial gerado pela mercadorização da Educação.

Em meio a tantas disputas, Teutônia retoma o ano letivo de 2020 no dia 03 de abril anunciando a modalidade Educação à Distância (EaD), com inócuas informações sobre esse novo fazer pedagógico, após o termo anunciado foi Educação Domiciliar e, no decorrer, adaptado para o atual Ensino Remoto.

O termo adotado nunca fez diferença para a categoria docente que sofreu diariamente as angústias de acompanhar o noticiário sem saber onde e como trabalhar no próximo dia. O que havia de orientações por parte da Secretaria de Educação soava dessa forma: no dia X o planejamento deve estar no e-mail da escola para a Turma Y – a qual os professores talvez não tenham tido tempo de conhecer – no dia W as famílias receberam as atividades pelos grupos de WhatsApp e, também, podem retirar o material impresso na escola, que estará aberta mediante plantões da equipe diretiva (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Consideramos a profissão docente uma das que mais capacidade adaptativa tem em nosso país, mas dessa vez, viramos camaleão (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020). O desespero foi tamanho que as pessoas começaram a adoecer, mais ainda, sem informações concretas, ou

pior, com orientações que se modificavam a cada turno de trabalho e o alvoroço tinha centralidade nas questões: o que objetivar com o processo ensino-aprendizagem em meio a tudo isso? Como objetivar? E a melhor pergunta: o que efetivamente isso significa na vida dos estudantes?

As respostas na aparência foram sempre as mesmas: nosso objetivo é não perder o vínculo com os estudantes, mas na essência era: vocês precisam justificar os salários pagos pelo Estado. Enquanto isso, o desmantelamento das Políticas Públicas de seguridade do trabalhador só aumentava, no município uma indústria de porte médio decretou falência, obviamente sem quitar as dívidas com as(os) trabalhadoras(es), e não tardou um par de meses para publicizar a abertura de uma nova unidade em um munícipio próximo; duas indústrias de grande porte demitiram os funcionários em massa, reduzindo quase 50% do quadro, com a promessa de recontratação quando tudo voltasse à normalidade, mais um grande golpe econômico à Classe Trabalhadora para recontratação no período de demanda comercial com salários ainda menores.

As dezenas de pedidos de ajuda começaram a chegar pelo WhatsApp dos docentes, pelos raros encontros no supermercado e no balcão de atendimento da escola. As famílias desempregadas pediam ajuda para encontrar trabalho, para vestir e cobrir seus filhos durante o inverno rigoroso e, principalmente, para alimentação. O efeito mais cruel da Pandemia foi escancarado já no primeiro semestre de 2020: a fome.

Mais uma vez o grupo de trabalhadoras(es) – professoras(es) – da escola [nosso *lócus* de pesquisa] sensibilizado com a situação dos estudantes, arregaça as mangas e tenta minimizar os efeitos pandêmicos de toda forma possível, mobilizando a comunidade e os governantes municipais para arrecadação de alimentos, material de higiene, agasalhos, cobertas e começa a ir até a casa dos estudantes levar os kits, usando como subterfúgio a entrega das atividades escolares impressas.

Nesse ínterim, a política do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) sofre algumas alterações, possibilitando a dispensação dos alimentos da merenda escolar paracompor as doações a serem entregues à comunidade escolar. Já que a decisão de retorno às aulas presenciais não ganhava força popular o Estado resolve distribuir a merenda escolar, cujoa verba já estava nos cofres públicos municipais e necessitava de justificativas para uso, assim a comunidade escolar, devido suas características, passa a receber número significativo de alimentos mensais, um afago ao alento da fome.

Passados alguns meses de estratégias de Ensino Remoto, o grupo de professores da EMEF em questão consegue desenhar alternativas possíveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, conforme contempla o Plano de Ação da escola (2020):

estímulo diário aos estudantes por meio de contato por vídeos, áudios e diálogo nos grupos de WhatsApp, os quais são organizados por turmas; estudantes da Educação Infantil de quatro e cinco anos recebem vídeos gravados pelas professoras com a explicação de atividades lúdicas, postados no Youtube; cronograma semanal de atividades remotas organizadas pelos docentes e acompanhados pela supervisora da escola; estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais recebem kits com materiais diversos e materiais escolares para realização das atividades, organizado na escola pelas professoras; o produto da realização das atividades é entregue por vídeos, áudios, fotos, os professores revisam e dão retorno, também são realizadas chamadas de vídeo via WhatsApp para sanar dúvidas e apresentar os resultados do trabalho.

Como método para atingir o número significativo das famílias que não tem acesso aos meios tecnológicos e ao financiamento das redes de Internet, as atividades encaminhadas pelos professores semanalmente eram impressas, pela Equipe Diretiva e estagiários, que se revezavam em plantões na escola, podendo ser retiradas pela comunidade (PLANO DE AÇÃO, 2020).

Diante dos casos de estudantes que não buscavam as atividades ou não faziam algum tipo de contato com os professores, ocorria a institucionalizada Busca Ativa Escolar[29], a qual começava pela identificação pelos professores, passando pela orientação educacional e promovendo encaminhamento à cada ocorrência, ressaltamos que esses casos beiravam os índices de 50% em cada uma das turmas.

Ademais, destacamos que as estratégias utilizadas para receber o produto do trabalho dos estudantes, muitas vezes, materializavam-se em: longas chamadas de vídeo para acalmar uma criança que chorava compulsivamente por não saber realizar a atividade sem a mediação docente; em áudios de familiares em pânico por não terem condições de ensinar o básico da alfabetização nos Anos Iniciais; e, ainda, por descobrirem que o filho não consegue ficar cinco minutos em concentração, ou descobrirem que seus filhos não sabem ler autonomamente e que precisam de alguém do lado auxiliando a cada fonema.

Mas, o que nos desacomodava verdadeiramente eram os áudios que diziam: “Professora ela não vai realizar as atividades, estou desempregada, consegui umas faxinas, uns pátios para limpar, e como minha filha passa a semana com meus pais, que são analfabetos, até mesmo para poder ter almoço todos os dias, eu não tenho o que fazer.” E silenciosamente a professora

[29] A Busca Ativa Escolar é uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios, desenvolvida pela UNICEF para que governos possam identificar, registrar, controlar e acompanhar crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, planejando Políticas Públicas de permanência na escola.

respirava e respondia: “Tudo bem, quando retornarmos vamos recuperar.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Como não há discência sem docência e vice-versa (FREIRE, 2017), imersos nesses processos estavam os professores, tolhidos de sua vida privada, emprestando seus contatos telefônicos pessoais, seus equipamentos tecnológicos – comprando aparelhos que dessem conta da demanda de trabalho integralmente virtual, sem aporte dos empregadores – abrindo a sua casa, a sua vida privativa, ou melhor, a imbricação total de suas vidas privadas com suas vidas profissionais.

Movimento esse, legitimado pelos documentos legais que orientaram a Educação no município a partir de 2020:

> [...] necessário enfatizar a importância da interação com os alunos e famílias, uma vez que os responsáveis pela mediação pedagógica são os docentes que atuam com a colaboração das famílias na organização e apoio à realização das atividades escolares. [...]
> [...] contendo todas as informações necessárias para orientar esclarecer a comunidade escolar referente ao cumprimento dos aspectos legais e aprendizagens essenciais possíveis para o ano de 2020 [...] (ORIENTAÇÕES, 2020).

Delega o documento, única e exclusivamente, aos professores a interação com os estudantes e seus familiares, sem ao menos dispor de alternativas possíveis para a efetivação da comunicação entre esses. Simultaneamente, afirma, sem veracidade, que os docentes têm todas as informações necessárias para o desenvolvimento pedagógico educativo no ano de 2020.

Essa nova habitualidade formalizada pelo mundo do trabalho (LESSA, 2012) nas rotinas das(os) trabalhadoras(es) em Educação também se materializa pela necessidade de promover uma reorganização na proposta pedagógica das instituições (PLANO DE AÇÃO, 2020), fomentando documentalmente o esforço das equipes em tornar o documento vivo, com flexibilidade, abertura e dinamismo, contando com a “colaboração de todos os envolvidos com o processo educativo no Município” (ORIENTAÇÕES, 2020), mesmo que esse último documento apenas verse sobre participação, sendo elaborado de formal unilateral pelo Poder Executivo Municipal, por meio da Secretaria de Educação.

Esse dinamismo que se exige entre Plano de Ação da Escola e o documento de Orientações às Escolas Municipais de Teutônia para o Retorno às Aulas Presenciais, de modo articulado, surge num movimento para que se registre a institucionalização das ações a serem desenvolvidas, compartilhando as orientações no Drive da escola, sendo que isso não foi conhecido por parte do grupo de professores da instituição.

Essa necessidade de articulação prévia ratificada pelos documentos analisados, primam por relações que motivem a parceria entre os profissionais em torno de uma pedagogia afetiva, a qual organiza estratégias para desenvolver as habilidades essenciais (PLANO, 2020), sendo elas: competência leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas (ORIENTAÇÕES, 2020).

É indispensável salientarmos que organização dos documentos legais que versam sobre a Educação, da esfera federal à municipal, são condição *si ne qua non* para que os docentes sistematizem o processo de ensino-aprendizagem na sua práxis cotidiana. No entanto, constituir esses documentos sem a participação daqueles que executam a Educação nas instituições de ensino, obviamente as professoras(es), crucialmente em um momento histórico de contingenciamento pandêmico, não é primar pela efetivação de um processo educativo que dê certo na prática.

Destarte, compreendemos que uma das contradições que deu movimento a esse processo invertido que originou o ensino remoto no município, foi alavancado pelo documento que sistematiza essa nova modalidade de ensino, o qual foi escrito em agosto de 2020, sem a ciência dos professores, posteriormente homologado pelo Governo do Estado, vindo à ciência dos docentes no fim de outubro de 2020, versando sobre a sistematização de uma prática que deveria ser efetivada desde 03 de abril de 2020, quando o município decreta o retorno das atividades escolares. Sem delongas sobre o contrassenso, pois a cronologia do ocorrido denuncia por si só: “foi um alívio ler o documento, porque até então nós não sabíamos o que estávamos fazendo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Mais uma vez uma por uma lógica invertida, os estudantes – a razão de ser da escola pública – perdem substancialmente em qualidade educativa, sofrendo os atropelos da assistematização do processo de ensino-aprendizagem em um momento de calamidade pública, devido aos interesses privados se sobreporem aos interesses públicos, fato condicionado à pressão que o setor privado exerceu sobre o público municipal para que as atividades escolares não parassem. Enquanto, a sistematização do processo educativo não sair das mãos do governo da vez e for para mãos da Classe Trabalhadora, nesse caso em específico dos professores, continuaremos nessa lógica invertida de produção do conhecimento.

Para organização das estratégias pedagógicas o grupo de professores da escola, desde abril de 2020, reunia-se de forma remota: via Google Meet, modalidade também adotado para os Conselhos de Classe, assim como para as aulas síncronas. E somente em outubro do referido ano os professores recebem orientações efetivas sobre a sistematização do conhecimento:

> [...] Com base no levantamento dos Marcos de Aprendizagem e no Plano de Ação Pedagógica, os professores farão o planejamento das aulas, também considerando:
> Aula: interações síncronas e assíncronas, planejadas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos [...]; Ensino Híbrido: é uma abordagem pedagógica que combina as atividades presenciais e atividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação [...]; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): é um espaço on-line construído para proporcionar interações on-line. Essas interações podem ser síncronas ou assíncronas. (ORIENTAÇÕES, 2020).

Mesmo sem a ciência das orientações contidas nos documentos, em meados de julho de 2020 as aulas síncronas começaram a ocorrer quinzenalmente, sendo sintonizadas com atividades assíncronas. Contudo, no contexto escolar em análise, essa estratégia pedagógica vinha arraigada da preocupação em flexibilizar os horários, devido à indisponibilidade de equipamentos celulares dos estudantes, que se valiam dos aparelhos de seus pais após retornarem do trabalho, em período noturno, adensado pela indisponibilidade financeira de custeio da rede de internet.

Conforme orienta o documento educacional:

> [...] a escola precisará organizar os horários, levando em consideração os seguintes critérios: Turno/dias/carga horária de trabalho do professor; Máximo de uma hora em cada atividade síncrona; Intervalo entre uma atividade síncrona e outra; [...] a quantidade de atividades síncronas para uma mesma turma não deve ocupar todo o turno [...] Todos os professores devem proporcionar, pelo menos uma atividade síncrona a cada quinze dias [...] e [...] realizar a gravação para disponibilidade aos estudantes que não participarem" (ORIENTAÇÕES, 2020).

Direcionamento esse que não tem aplicabilidade na comunidade escolar em questão, produzindo mais uma contradição no cerne do movimento educacional, tendo em vista as condições econômico-financeiras dessas famílias, em sua maioria, impossibilitadas de proporcionar aos filhos acesso às atividades assíncronas. Todavia, é indubitável que o poder público municipal tinha consciência das condições de acesso dos estudantes da comunidade em questão de pesquisa, pois esse não é um caso especifico, ao menos três das escolas municipais também têm características próximas a essa. Sendo assim, a afirmação supracitada visa isentar a municipalidade de possíveis processos administrativos por parte da Classe Trabalhadora em educação, que trabalha para além de sua carga horária assalariada, em dias e horários que concerniriam hora extra e adicional noturno.

No caso das famílias que não dispunham de recursos tecnológicos ou de possibilidade de custear a rede de Internet para acessar o planejamento semanal e as aulas síncronas, a

alternativa possível para seus filhos era buscar na escola os materiais impressos. Fato que, novamente, sobrepôs a Classe Trabalhadora em Educação, também, na linha de frente dos efeitos da Pandemia, em contato com o vírus, atender os estudantes e seus familiares presencialmente na escola em regime de plantões.

Outrossim, os professores, que já haviam transformado sua vida privada em pública, eram usurpados de seu tempo de descanso noturno, ou até mesmo dos finais de semana e feriados, também para o trabalho docente, pois a instituição, nosso caso dessa pesquisa, funciona entre os turnos da manhã e da tarde.

É sabido que o trabalho docente, já há algumas décadas, extrapola a carga horária nas instituições de ensino, conduzindo o professor a horas de trabalho não remunerado em seu lar, devido ao alto número de estudantes por turmas; à burocratização educacional, bem como à necessidade, em muitos casos, de trabalhar 60 horas semanais para conseguir financiar as necessidades básicas da família. No entanto, esse cenário de trabalho estranhado (MARX, 2012) se potencializou com a transformação do lar em ambiente integral de trabalho.

Para além do enfrentamento aos efeitos gerados pela Pandemia, os estudantes e a equipe de profissionais da escola contaram com desafios como a falta de professores para dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem:

> [...] Um dos aspectos que dificultou muito o fazer pedagógico e a aprendizagem dos alunos foi a troca de professores nas turmas durante a Pandemia ou, até mesmo, a ausência de profissionais. Sendo necessário que fosse usado o planejamento de turmas paralelas. Faltando vínculo afetivo com os educandos e consequentemente gerando poucas devolutivas do saber construído. (PLANO DE AÇÃO, 2020).

Como corrobora o Plano de Ação (2020), os professores contratados no início do ano letivo para suprir a demanda da falta de profissionais, devido à inexistência de nomeação para o cargo ou por licença maternidade, tiveram seus contratos cortados ao final de abril, com a justificativa de que seria necessária a contenção de gastos supérfluos naquele momento. A instituição de ensino em questão sofreu com perda de professores titulares de uma turma de Educação Infantil de quatro anos e de uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais, já as turmas de Anos Finais foram afetadas pela perda de professores da disciplina de ciências, artes e matemática. E os estudantes ficaram como? Recebendo planejamentos pensados para outros grupos de estudantes e sem a interação com os profissionais, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que as aulas assíncronas e a não obrigatoriedade de presença nas aulas síncronas, para aqueles que não dispunham de acesso, promoveu a flexibilização das atividades

a serem executadas pelas(os) estudantes, tendo como orientações organizar uma rotina de estudos que permitisse o desenvolvimento do ensino-aprendizado. Essas orientações, visando à organização de rotina e à persistência para realização das atividades de forma remota, compuseram os resultados avaliativos do 1º (17/02 – 22/05/2020) e do 2º trimestre letivo (25/05 – 16/10/2020), demarcado pelo momento de entrega das atividades na escola, um marco dosador que permitiu ao grupo de profissionais em Educação caracterizar o nível de participação quantitativo nas atividades (ORIENTAÇÕES, 2020).

No caso da turma do 3º ano da manhã, infelizmente, o nível de efetivação das atividades foi caindo à medida que os trimestres passavam. De um grupo de 23 estudantes, no 1º Trimestre: 19 entregaram algumas atividades via WhatsApp ou material físico na escola, desses, 13 estudantes realizaram quase todas as atividades propostas no trimestre; e, no 2º trimestre: 14 estudantes entregaram o material físico na escola, os mesmos que já haviam enviado os retornos via WhatsApp para a professora, desses seis fizeram boa parte das atividades propostas.

Já o 3º trimestre de 2020 (19/10 a 30/12/2020), no que concerne aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocorreu com aulas presenciais não obrigatórias a partir de 12 de novembro. Sendo assim, oito dos estudantes da turma do 3º ano da manhã optaram por retornar às atividades, porém ao longo das sete semanas de aula o grupo de alunos não manteve a assiduidade, por inúmeros fatores, como: suspeita de contágio por COVID-19; mudança de cidade devido à troca de emprego de familiar; desistência por não ser obrigatório, entre outros.

Dentre o grupo de estudantes que optou pelo retorno presencial, apenas dois realizaram razoavelmente as atividades desde o início do ano letivo, os demais estavam entre o grupo que não participou das atividades, o grupo que enviou atividades só no início do 1º trimestre e o grupo que esporadicamente participou das atividades.

Por conseguinte, a avaliação do 3º trimestre teve por base as quatro semanas e meia de aulas exclusivamente remotas e as sete semanas de aulas remotas, podendo optar pelas aulas presenciais na escola. Nesse contexto, de presença ocasional em sala de aula, seis foram os estudantes que realizaram parte razoável das atividades propostas, sendo que desses, quatro estivam exclusivamente em atividades remotas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Decretos educacionais em nível estadual adensam, ainda mais, a pressão acerca do retorno das atividades escolares presenciais e são criados protocolos sanitários, aplicados às precárias sedes das escolas públicas, que como fórmula mágica previnem o contágio pelo Coronavírus.

Uma das ações instituídas por esses protocolos sanitários do estado do Rio Grande do Sul é o COE-Local (Centro de Operações Emergenciais), em nível municipal e, por sua vez,

em nível escolar, formado por um grupo de profissionais dos diferentes setores da escola: equipe diretiva, corpo docente, trabalhadoras responsável pela higiene e familiares de estudantes, o qual tem como tarefa organizar e fiscalizar os protocolos sanitários para o retornoàs aulas presencias, de acordo com a legislação vigente.

Ratificado pelo documentos orientador municipal, o COE da escola tem como vocação promover a padronização de informações para o retorno das atividades presenciais, seguido da organização dos espaços escolares, mantendo a categoria docente atualizada das ações necessárias à segurança via e-mail, traçando estratégias como: aulas escalonadas; redução no número de alunas(os) com limitação de ocupantes por sala; distanciamento entre pessoas (ORIENTAÇÕES, 2020).

O retorno presencial incide na organização de estratégias para o Modelo de Retorno, valendo-se de utilização de espaços amplos – salão, ginásio, quadra ao ar livre – para priorizar o retorno de quem não tem acesso remoto disponível, tendo assim, *a posteriori*, um retorno amplo no formato híbrido e alternado (PLANO DE AÇÃO, 2020).

Além disso, a necessidade de organização do espaço escolar obriga ajustes, principalmente nas atividades de higienização e profilaxia dos espaços físicos: dispensação de álcool em gel 70%; equipamentos de proteção individual para os profissionais em Educação e para os estudantes; quaternário de amônio para limpeza dos pisos e dos pés na entrada escola; higienização das salas de aula antes e após o uso (Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da Transmissão de COVID-19), fatores que influenciam diretamente na necessidade de ampliação do quadro de profissionais da higiene e na formação das mesmas para que executem as novas condutas.

O poder público municipal apresenta dificuldade em manter o quadro com número adequado de profissionais passíveis de cumprir os protocolos sanitários. Assim, teve dificuldade, desde o início do ano letivo escolar, em organizar ações condizentes com os efeitos pandêmicos que enfrentamos em 2020, pois tinha motivação em atender aos interesses do Governo do Estado, que por sua vez, atendeu os interesses do setor privado.

As aulas presenciais sem obrigatoriedade foram retomadas gradualmente, começando pelos estudantes das turmas da Educação Infantil em 07 de outubro de 2020, seguidos das turmas de Anos Finais em 28 de outubro de 2020, posteriormente das turmas de Anos Iniciais em 12 de novembro de 2020, entretanto a adesão a presencialidade foi de 32% dos estudantes.

Compreendemos, como ponto positivo, a não adesão em massa da comunidade escolar ao retorno das atividades presenciais, tendo como justificativa prioritária das famílias o medo

de contágio pela COVID-19 e o entendimento de que meio trimestre de aulas presenciais não faria diferença quase alguma ao processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Ademais, o retorno presencial opcional das aulas e ano letivo atípico gerou algumas mudanças estruturais, como: o não-registro de frequência durante todo o ano letivo; a avaliação processual para todos os níveis de ensino, tendenciosamente conduzida por legislações que induziam a não reprovação dos estudantes. Conforme evidenciamos nos documentos:

> A avaliação deverá ser processual, contemplando diagnóstico e acompanhamento constantes, a fim de orientar os planejamentos, buscando estratégias para a superação das dificuldades percebidas durante o processo de aprendizagem. A expressão de resultados finais é determinada pelo Regimento Escolar [...] (ORIENTAÇÕES, 2020).

> As avaliações acontecerão por meio de parecer descritivo, nos três trimestres do ano de 2020. [...] O resultado desse processo será comunicado aos pais ou responsáveis. Serão utilizados vários instrumentos avaliativos, como: observação do desempenho, realização das tarefas e atividades, conversas presenciais e virtuais [...] contando que [...] O aluno será APROVADO se desenvolver as habilidades essenciais organizadas para 2020. APROVADO POR CONSELHO se desenvolver as habilidades com fragilidade na aprendizagem, as quais poderá recuperar em 2021. REPROVADO quando em conformidade ao parecer 04 e 05/2020 de 23/11/2020 do Conselho Municipal de Educação cujas famílias forem omissas no cumprimento do seu dever constitucional (PLANO E AÇÃO, 2020)

Concernente ao parecer do Conselho Municipal de Educação de Teutônia, no que tange ao aspecto da reprovação, estava a critério de reprovar somente aqueles estudantes considerados casos omissos, quando já contatados pela escola e pelo Conselho Tutelar, sem sucesso de retorno. Assim, "foi consenso entre todos os profissionais da educação da EMEF que nenhum dos alunos será privado de progressão no ano letivo de 2020 [...]" (PLANO DE AÇÃO, 2020), questão, também, certificada pelo documento orientador municipal, onde é apontado que as retenções de estudantes deveriam ser evitadas (ORIENTAÇÕES, 2020).

Por conseguinte, nossas análises foram circundadas pelas vantajosas pedras presentes no caminho até aqui, enquanto onerosos efeitos que a Pandemia causou à Classe Trabalhadora, no geral e, no *lócus de pesquisa* em questão.

Assim, concebemos que as contradições efetivadas na sistematização da nova modalidade de ensino pelo poder público, adensadas pelos contingenciamentos das decisões político-econômicas de manutenção do capital e de sobreposição dos interesses individuais sobre os coletivos, compreendemos que sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, não teve como reunir as condições necessárias para sulear o processo alfabetizador dos estudantes do 3º ano, infelizmente.

IX FORMAÇÃO ACADÊMICA

Organizamos esse Capítulo a partir da segunda categoria resultante das nossas análises de pesquisa: linguagem como expressão da realidade na formação acadêmica de alfabetizandos, a qual foi trabalhada em segundo momento por questão de organização didática do texto e não por nível de relevância. A unidade das informações contidas nessa categoria nos permitiu responder o seguinte objetivo de pesquisa: compreender se, sob os efeitos pandêmicos a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise do desenvolvimento do processo de escrita e leitura dos estudantes.

A formação acadêmica em análise, diz respeito ao processo pelo qual os alfabetizandos do 3º ano do Ensino Fundamental, sujeitos dessa pesquisa, constituíram seus processos de ensino-aprendizagem até o momento em que é possível dizer que eles conferiram grau superior de aprendizagem. Para o MEC a formação acadêmica ocorre da Educação Básica ao Ensino Superior, sendo o processo pelo qual estudantes passam até conclusão das instâncias educacionais.

Para que pudéssemos responder as questões de pesquisa, foi indispensável compreender por meio de nossas análises o processo pelo qual o fenômeno se desenvolveu, perpassando pela prévia ideação dos sujeitos envolvidos nesse processo – a capacidade humana de projetar, planejar, idealizar como algo que será construído – até chegar à objetivação, ou seja, o resultado objetivo, material concreto daquilo que anteriormente foi idealizado pelos indivíduos. Logo, estamos concebendo a prévia ideação e a objetivação a partir do que nos coloca Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2011):

> [...] o indivíduo projeta, em sua consciência, o resultado de cada uma das alternativas, faz uma avaliação delas e escolhe aquela que julga mais conveniente para atender à necessidade; uma vez projetado na consciência, ou seja, uma vez previamente ideado o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente, transforma a natureza e constrói algo novo. Esse movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação (LESSA e TONET, 2011, p. 19).

Ancorados no pensamento dos autores, podemos afirmar a prévia ideação, como a idealização de um projeto na consciência, que ao ser executado praticamente se concretiza na objetividade do mundo. A objetivação pode ser compreendida como um movimento da passagem do cognitivo para o concreto, por meio do trabalho, tornando-se resultado na

materialidade, isto é, o processo pelo qual organizamos a práxis pedagógica da professora pesquisadora desse estudo fundamentada nos preceitos da Educação Ambiental enquanto totalidade, a qual discorremos no Capítulo V da Tese, e como esse processo se efetivou para que potencializasse a alfabetização dos estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais.

Essa passagem do subjetivo para o objetivo se efetiva enquanto trabalho, porque esse é o processo que produz a base material social, uma vez que todo trabalho produz uma nova organização social, a partir da qual surgem novas necessidades e novas possibilidades, assim propiciando um novo movimento de prévia ideação e objetivação (LESSA e TONET, 2011). Porém, essa práxis, quando efetivada na materialidade concreta é acometida de inúmeras contradições, pois passa a ser afetada pelas multiplicidades dos fenômenos reais em interação ininterrupta. Em nosso caso de pesquisa, podemos citar de forma preponderante a contingência da Pandemia COVID-19 e os efeitos avassaladores por ela causados.

Nesse ínterim, a práxis pedagógica da professora pesquisadora dessa Tese foi fundamentada em processos de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008, 2015) com foco no desenvolvimento dos sentidos humanos, quiçá na propulsão de caminhos para sua emancipação (CAMPOS, 2000; ESTÉVEZ, 2003, 2009), bem como em processos de ensino-aprendizagem que desenvolvessem a linguagem enquanto consciência real, prática (MARX e ENGELS, 2007).

Nesse viés, compreendendo a necessidade de práxis educativas transformadoras (SÁNCHES VÁSQUES, 2007; FREIRE, 2014) que possibilitem uma mudança radical da sociabilidade humana (TONET, 2013). E, por sua vez, da condição humana no cerne do momento histórico e social em que nos inserimos, objetivamos a partir de um tema gerador (FREIRE, 2014) desenvolver os sentidos dos estudantes por meio de estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvessem conhecimentos, os quais possibilitassem ler e compreender o mundo o mais próximo possível do seu movimento real – compreendê-lo enquanto totalidade (LUKÁCS, 2012).

Ratificamos ainda, a contribuição dessa práxis educativa do e no campo da Educação Ambiental de caráter qualitativo, participativo e transformador, devido ter possibilitado o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes enquanto sujeitos do seu processo histórico (FREIRE, 2014), ou seja, como seres humanos ativos no seu processo cognoscitivo.

Dessa forma, se fez indispensável, durante esse trabalho, a promoção de metodologias pedagógicas que possibilitassem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, políticos e culturais dos estudantes, os compreendendo ativos no processo de conhecer – seres humanos em sua totalidade.

Desenvolvemos essa experiência de trabalho enquanto uma organização coletiva, buscando viabilizar o fortalecimento da Educação Básica e a mediação (VYGOTSKY, 2015) de conhecimentos que viessem a subsidiar os estudantes na compreensão da ideologia das relações político-econômicas (MÉSZÁROS, 2015) que constituem nossa sociedade. Consequentemente, imersos no contexto da educação remota durante o ano letivo de 2020, na tentativa de efetivar um trabalho pedagógico planejado pela professora, mas efetivado no lar dos estudantes, contando com a possibilidade de concretização da relação professor-estudante através dos meios digitais, considerando as políticas públicas educacionais que priorizavam o desenvolvimento das competências leitora, escritora, interpretativas e do raciocínio lógico-matemático para o 3º ano do Ensino Fundamental, organizamos a práxis educativa lançando mão da temática geradora "Lugar", valendo-nos dela como um instrumento transdisciplinar.

Assim, tivemos como objetivo desenvolver a ampliação dos cinco sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) transversalisados pela linguagem (MADRUGA, 2018), proporcionando o ensino-aprendizagem pelo reconhecimento do lugar, do mundo em que nos inserimos, desenvolvendo a identidade, a autonomia e a relação com o outro no e com o mundo. Sendo assim, o trabalho com os estudantes foi desenvolvido por meio do projeto "Nosso Lugar Especial", balizado pela possibilidade de explorar o ambiente do lar e, dentro dos limites e possibilidades da família e dos estudantes, conforme fomentam as políticas públicas educacionais, assegurar o acesso a processos de conhecimentos por meio das diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à brincadeira. (BRASIL, 2021).

Compreendemos linguagem, língua e cultura como fenômenos indissociáveis, sendo a linguagem o suporte, a mediação pela qual tudo passa de um indivíduo para o outro por intermédio da cultura. É pela linguagem que se materializam conceitos, valores que dão sentido a todas as coisas, ela é signo ideológico de e em determinada cultura, ao passo que constitui a natureza humano-social por ela igualmente é constituída.

Nossas análises estão fundamentadas nas reflexões de Irandé Antunes (2009, p. 21) acerca da "língua como um fenômeno social, como prática de atuação interativa dependente da cultura e de seus usuários no sentido mais amplo da palavra". Língua enquanto ato político, histórico e sociocultural, transgressora de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

A língua como transversalidade interdisciplinar da práxis pedagógica da professora pesquisadora foi interação de mão dupla, provida pela dimensão da apropriação do sistema alfabético *em si*, enquanto conjunto de recursos disponíveis para ser ativado pelos sujeitos em

processo de ensino-aprendizagem, sempre que necessário; e, provida da dimensão de sistema de uso, vinculado a realidade histórico-social em determinada cultura, brecha por onde se efetiva a heterogeneidade de um grupo social, suas regionalidades, territorialidades, concepções, interesses e pretensões (ANTUNES, 2009). Uma língua que mesmo na condição de sistema – aquele que necessita ser apropriado no processo alfabetizador pelos estudantes, para que tenham a possibilidade de acessar a sociedade grafocêntrica que nos inserimos – está em movimento constante de (re)constituição, (re)criação, pelos sujeitos situados culturalmente.

Perante tal concepção de linguagem, língua e cultura e perante os desafios que os efeitos pandêmicos nos colocaram, a práxis pedagógica [da professora pesquisadora] teve como impulso cotidiano a literatura infantil, onde as histórias infantis e os poemas foram recursos assiduamente presentes. De forma que, a cada semana o planejamento era impulsionado por um livro infantil, um pequeno texto narrativo ou um poema[30], os quais subsidiavam à articulação dos conhecimentos que objetivávamos mediar com as crianças, aguçando os sentidos, a linguagem e possibilitando o desenvolvimento da cognoscibilidade por meio da interação do e com o mundo.

As atividades foram articuladas dentro da rotina das crianças (BARBOSA, 2006), buscando utilizar os diferentes espaços do lar, tendo como tentativa transformá-lo à medida que os estudantes desenvolviam as atividades, de forma que pudessem constituir em suas casas cantos/ambientes de pertença (OLIVEIRA, 2014) ao processo de ensino-aprendizagem, o que poderia ser organizado a partir dos materiais produzidos por eles.

Todos os instrumentos, materiais, jogos e brinquedos constituídos pelos estudantes foram produzidos com matéria-prima de fontes reutilizadas, recicláveis ou de materiais da natureza natural. Optamos, politicamente, por fazer uso desses materiais almejando desenvolver noções ambientalmente situadas, evidenciando o uso controlado e consciente dos materiais provenientes da esgotável natureza natural, bem como evidenciado a possibilidade da criação a partir de materiais pertencentes ao cotidiano das famílias da Classe Trabalhadora.

Diante do caminho constitutivo dessa práxis, ressaltamos a importância das artes enquanto possiblidades metodológicas, as quais, atreladas aos objetivos de ampliar a percepção dos sentidos pelas crianças, propiciaram experiências profícuas. Por sua vez, as atividades de

[30] O material base para o desenvolvimento das atividades da semana era também enviado pela professora em formato digital (online ou escaneado) e em formato impresso, para aqueles que não tinham acesso aos meios digitais.

leitura sempre eram atreladas as atividades de expressão artística, as quais suscitavam as atividades com a linguagem oral[31] e escrita.

Portanto, a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido ocorreu de forma processual (ESTEBAN, 2003), tendo por subsídio a observação do passo a passo do desenvolver das atividades pelos estudantes, os acompanhando através das múltiplas possibilidades de registro.

Destarte, à medida que fazíamos registros diários sobre o desenvolvimento das atividades realizadas no contexto da práxis educativa, refletíamos não só sobre os limites e possibilidades das crianças, como também sobre o nosso processo de ensino-aprendizagem – o qual não se encerrou com a formação no Ensino Superior. Portanto, a avaliação ocorreu como uma instância de mão dupla, pois ao passo que compreendíamos como as crianças aprendiam, também refletíamos acerca da nossa práxis docente, o que subsidiava nossos consecutivos planejamentos e a criação de outras possibilidades estratégicas de interação.

Para que pudéssemos perseguir nossos intentos de pesquisa, objetivando compreender se houve o desenvolvimento acadêmico da alfabetização por meio da linguagem, lançamos mão da Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Assim, nos deslocamos da posição de observadores de como ensinamos, para observarmos como as crianças aprendem, pois consideramos a alfabetização como uma criação cognitiva, individual, mediada pelas ações coletivas – interativas – do sistema de escrita desenvolvido ao longo da evolução humana no cerne de uma cultura em dada sociedade.

Justificamos nossas análises a partir da teoria da Psicogênese da língua escrita, por concebermos que nela está a gênese da análise dos processos *lecto-escrita* pelo viés histórico e cultural de apreensão do sistema alfabético pela criança. O que faz interlocução direta com os fundamentos dessa Tese, subsidiados pela teoria histórico-social de Vygotsky (1993, 2008, 2015) acerca da linguagem e de como essa se constitui.

Emília Ferreiro (1999) escreve no último parágrafo de sua tese – onde se materializa sua teoria – que conheceu o pensamento de Lev Vygotsky no último ano de sua pesquisa em torno do mundo, até então tinha como fundamento do processo cognitivo a teoria de Jean Piaget. E nesse momento da tese, destaca que Vygotsky tinha como horizonte de suas pesquisas conduzir as crianças a compreenderem a constituição interna, nelas próprias, do processo de leitura e escrita, finalizando a Tese: nossa pesquisa teve o compromisso de compreender o caminho

[31] Para que pudéssemos observar o processo de desenvolvimento dos estudantes acerca da leitura e da linguagem em sua totalidade, solicitávamos como retorno das atividades áudios ou vídeos: gravações da leitura de textos criados pelos estudantes ou enviados pela professora e explanações a partir da interpretação de alguma atividade.

histórico e cultural de constituição da escrita, o qual todas as crianças fazem ao se alfabetizar, penso que mesmo sem conhecer Vygotsky fizemos aquilo que ele já orientava.

Fundamo-nos nessas teorias compreendendo o sistema alfabético como produto do esforço coletivo, representando o que se quer simbolizar: a linguagem e nela o pensamento da criança. Dessa forma, o problema que as crianças precisam solucionar para que estejam alfabetizadas "é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para que as crianças o compreendam enquanto sistema, estão obrigadas a reconstruí-lo internamente, em vez de recebê-lo como um conhecimento pré-elaborado" (FERREIRO, 2011, p. 92), precisam se relacionar com um processo de ensino-aprendizagem que compreenda a alfabetização como um objeto do conhecimento a ser apropriado.

No movimento de compreensão e apreensão da escrita e da leitura – da alfabetização – podemos observar algumas fases sistematicamente percorridas pelos alfabetizandos, as quais foram categorizadas por Emília Ferreiro (2011): pré-silábica (sem diferenciação interfigural; com letras convencionadas, mas com diferenciação interfigural, com diferenciação interfigural); silábica (sem valor sonoro convencional; com valor sonoro convencional) e silábica-alfabética. É importante ressaltar que essas fases da alfabetização não estão condicionadas a uma faixa-etária de constituição cognitiva, mas sim dependem do quanto a criança está exposta ou não a práticas sociais de leitura e de escrita nessa sociedade grafocêntrica em que nos inserimos, assim despertando a necessidade de buscar elementos que a auxiliem a (re)constituição do caminho evolutivo da escrita para que também possa fazer parte dessa comunidade.

Indubitavelmente, no Brasil, com a obrigatoriedade da institucionalização infantil aos quatro anos de idade, constituímos enquanto sociedade aproximações entre a faixa etária das crianças e a fase no processo de alfabetização, visto que o ingresso na escola pressupõe uma imersão de forma ativa em ambientes alfabetizadores, conforme nos exemplifica Magda Soares (2001), os quais são constituídos de espaços e estratégias que exigem das crianças o domínio do sistema grafofônico. No entanto, é incontestável, que crianças desde a tenra idade, expostas a ambientes familiares que estimulam estratégias de leitura e de escrita dentre as práticas sociais, como em: brincadeiras, jogos, leitura de histórias, escrita da lista de supermercado, escrita do nome dos familiares e etc., chegam à escola com o processo de alfabetização para além daquelas crianças que tem incipiente estimulo em casa.

Dessa forma, ratificamos que o processo de apreensão do sistema alfabético para desenvolver práticas de leitura e escrita, isto é, a alfabetização, não se dá embasado somente na relação grafema-fonema, mas sim na imersão em práxis sociais de leitura e de escrita que

possam mediar a busca pela elaboração do sistema evolutivo da escrita. Subsidiam nossas análises, nesse momento, a fase da escrita silábica-alfabética categorizadas por Emília Ferreiro (2011), devido esse ser o nível de alfabetização que chegam os nossos sujeitos de pesquisa, no início do ano letivo de 2020, na turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

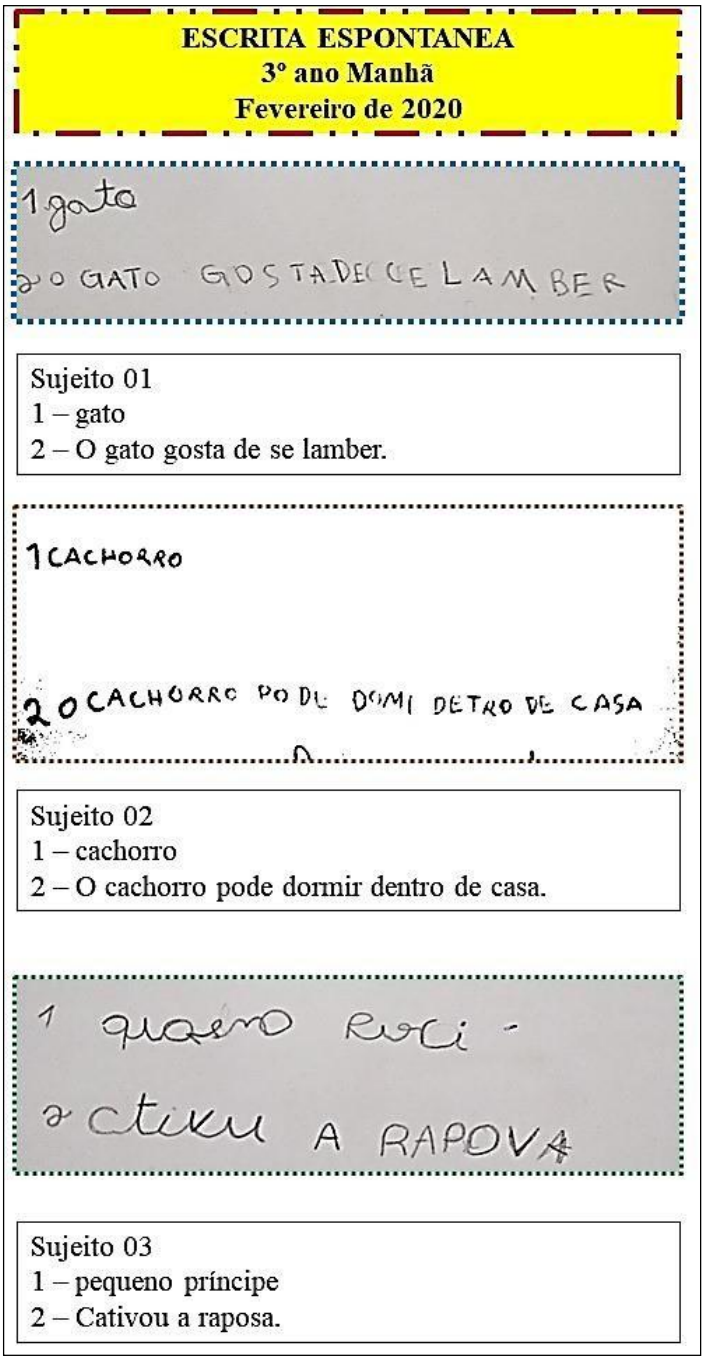
O período de escrita silábico-alfabético é caracterizado como a terceira grande fase de evolução do processo de escrita, marcado por um momento em que esquemas prévios, até então construídos, estão prontos para serem abandonados, como exemplo: a noção de que uma sílaba só pode ser constituída por duas letras. Igualmente, esse é um momento marcado por esquemas futuros em vias de serem constituídos, como exemplo: que uma sílaba não pode ser considerada como uma unidade, pois pode ser realizada em elementos menores.

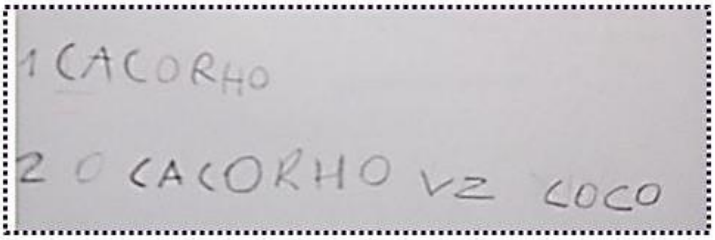
A professora pesquisadora dessa Tese tem por práxis pedagógica nos Anos Iniciais, realizar a dinâmica de Escrita Espontânea, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), onde a professora em diálogo com o estudante, sem a interação da turma, oferta um papel em branco e lápis de escrever, solicitando que: 1º) escreva o nº 1 e ao lado escreva uma palavra da conversa (a professora explica que o estudante pode escolher a letra com a qual vai escrever, também explica que a escrita precisa ocorrer da forma que ela(e) conseguir, sem auxílio, porque não haverá certo ou errado. Isso é necessário porque isenta o estudante de usar aquilo que ele não tem segurança, como exemplo os formatos de letra script ou cursiva, que já podem estar em processo de constituição, dependo do alfabetizador do ano anterior, assim como gerar um ambiente de acolhimento acerca do processo criativo da escrita é essencial, pois o estudante ao escrever para um adulto alfabetizado fica ansioso na tentativa de superar as expectativas do mesmo.); 2º) escreva uma frase a partir da palavra do nº 1 (dependendo o nível de alfabetização do estudante é preciso explicar o que é uma frase, auxiliando a pensar em ações que o personagem escolhido pode realizar); 3º) use o dedo debaixo do que você escreveu e leia a palavra e após a frase; 4º) por fim, a professora recolhe a folha do estudante e faz anotações sobre o seu nível de alfabetização.

Essa técnica de análise de escrita e leitura propicia elementos fulcrais para compreender o nível de alfabetização em que a turma se encontra e para subsidiar as estratégias práxicas em alfabetização, assim como pode ser repetida ao longo do ano para verificar a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Como os sujeitos da pesquisa estiveram um mês em aulas presenciais antes da suspensão das mesmas, devido o adensamento pandêmico, a professora realizou tal dinâmica, introduzindo como diálogo: a história do Pequeno Príncipe contada em sala de aula; os animais de estimação dos estudantes ou os animais que gostariam de ter em casa.

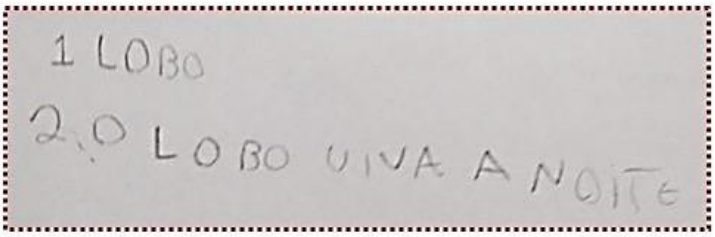
A Escrita Espontânea dos seis sujeitos dessa pesquisa pode ser observada na FIG. 2:

FIGURA 2 – Escrita Espontânea da turma

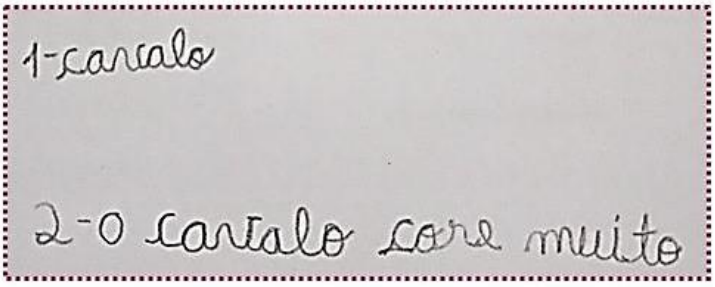




Sujeito 04
1 – cachorro
2 – O cachorro fez cocô.



Sujeito 05
1 – lobo
2 – O lobo uiva à noite.



Sujeito 06
1 – cavalo
2 – O cavalo corre muito.

FONTE: Acervo pessoal da autora.

Afirmamos a partir da figura acima, que nossos sujeitos de pesquisa, começaram o ano letivo de 2020, em período silábico-alfabético da alfabetização, pois a escrita das seis crianças expressa a tentativa de formar palavras e frases, considerando a composição silábica das mesmas, simultaneamente já apresenta conservação da hipótese de escrita de cada uma das palavras, repetindo a mesma grafia nas frases. Destacamos que a marca nessa fase da escrita é notoriamente um período de transição, entre a hipótese silábica: 1 fonema = 02 letras e

introdução do uso das regras ortográficas, o que podemos observar na escrita dos sujeitos 03 e 04, ainda, há a necessidade de representar 1 sílaba com 2 letras e já na escrita do sujeito 05 há uma sucessão de fatos que nos faz compreender que o estudante já aprendeu o sistema alfabético e percebe a necessidade de seguir uma regra ortográfica de escrita.

Segundo Emília Ferreiro (2011), a evolução dentro do período silábico-alfabético de escrita se dá pelo ingresso na etapa em que as crianças começam a compreender o sistema socialmente estabelecido, impulsionado pela compreensão de que as dificuldades de escrita podem ser maiores ainda, como: a) o quantitativo, compreendendo que não basta uma letra por sílaba, assim como não se pode estabelecer uma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas, pois uma sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras; b) o qualitativo, enfrentando os problemas ortográficos, entenderão que um som não garante a identificação com determinada letra.

Para Magda Soares (2016) a etapa de escrita em que as crianças começam a compreender os "problemas" do sistema socialmente estabelecido, chama-se etapa ortográfica, com um conceito amplo de apropriação das técnicas da escrita, segundo as regras gramaticais. Sob o nosso ponto de vista, considerando a complexidade da nossa língua materna, nos encontramos permanentemente nessa fase de alfabetização.

Durante a técnica de Escrita Espontânea aplicada, a professora também já consegue observar nuances da constituição do processo de leitura, consideramos a relação dinâmica entre ambas conformando um par dialético: escrita-leitura ou leitura-escrita. À vista disso, assim como o par dialético causa-efeito, leitura-escrita são processos que constituem elementos diferentes dentro da mesma unidade, isto é, a leitura e a escrita são imbricações, mas podem se constituir em descompasso dentro do processo de alfabetização do estudante.

Na alfabetização:

> Se pensarmos que o ensino da escrita e da leitura tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da escrita e da leitura enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas, essa diferenciação carece totalmente de sentido, pois para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema escrita, e que, para conseguir aprender nosso sistema, realiza-se tanto atividades de interpretação como de produção. (FERREIRO, 2011, p. 93).

Posto isso, consideramos a necessidade de averiguar dentro do processo de alfabetização o nível de leitura em que se encontram os estudantes, portanto, a professora pesquisadora, habitualmente, realiza a Análise de Leitura Individual dos estudantes, já nos primeiros dias escolares. O procedimento se dá da seguinte forma:

1º) escolha do livro, a escolha de narrativas é sempre uma ótima aposta, pois propicia a observação de leituras contínuas de parágrafos, pausas entre as frases, pelo critério de fluência, e a leitura das falas dos personagens, de sinais de pontuação, pelo critério de entonação;

2º) chama o estudante individualmente;

3º) trava um diálogo acerca do livro infantil que tem mãos (explica que a leitura pode ser realizada da forma como conseguir e que a professora poderá auxiliar com a leitura de algumas sílabas mais difíceis);

4º) solicita a leitura em voz alta de determinada parte do livro e pede que use o dedo indicador da mão que escreve para acompanhar as palavras ao ler (isso é importante para que percebamos o quanto o corpo acompanha o processo de decodificação cerebral, e simultaneamente auxilia ao estudante a não se perder entre os períodos); após a leiturao livro é fechado

5º) a professora pergunta: O que você sabe me dizer sobre o que leu? (em alguns casos outras perguntas são necessárias para transpor a timidez do estudante, pois dependendo do nível de leitura apresentado podemos mensurar se já se consolidou o critério de conservação).

Ao passo que consideramos que ler não é decifrar grafemas, mas que ler é um ato criativo que perpassa as experiências prévias que o leitor teve para chegar a uma interpretação daquilo que leu (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), a professora pesquisadora organizou diante desse processo de Análise de Leitura Individual fases do desenvolvimento da leitura, que nos auxiliam a compreender como mediar as práticas sociais de leitura no cerne da práxis pedagógica para que o alfabetizando consolide seu processo alfabetizador.

Tais fases constituem-se na análise da capacidade da leitura em si:

a) leitura do sistema alfabético (letras);

b) leitura silábica, onde ainda há dificuldade de decodificação de algumas sílabas, sejam elas simples (compostas por 2 letras) ou complexas (compostas por 2 letras ou mais);

c) leitura pausada, em que a decodificação silábica já ocorreu, podendo ainda haver alguma dificuldade com as sílabas complexas, porém ainda não chegou em um estágio de fluência da palavra;

d) leitura fluente, em que não há mais pausas reflexivas nas ou entre as palavras; e,

e) leitura fluente e com entonação, quando ocorrem as pausas entre os parágrafos, entre as frases e os sinais de pontuação são evidenciados na oralidade.

A partir da Análise de Leitura Individual, a professora pesquisadora, também, compreende outros aspectos da leitura, constituída enquanto compreensão leitora ou capacidade interpretativa, podendo essa estar em processo nos seguintes níveis: conservação da leitura, a qual observarmos a partir de perguntas acerca do que foi lido pelo estudante, podendo estar em nível geral de compreensão sem detalhamento de ideias; e, detalhamento do que leu, capacidade de contar aspectos particulares, ou até específicos da leitura.

Evidenciamos que, normalmente, quando o estudante ainda se encontra na fase silábica de leitura, a compreensão leitora e ou interpretativa ainda não se consolidou, porque o esforço cognitivo em decodificar o código linguístico é tamanho que restringe o estudante a essa função, não podendo passar para a próxima etapa, que é a da capacidade criadora de acessar aos seus conhecimentos prévios e compreender o que leu, ou seja, não interpreta o que lê.

Nesse sentido, podemos afirmar, a partir da experiência práxica da professora pesquisadora, que o alfabetizando desenvolve a compreensão leitora a partir do momento em que entra no estágio de leitura pausada, onde já consegue refletir sobre aquilo que está lendo, sendo assim a conservação e o detalhamento acerca do texto que leu só ocorrem a partir da fase da leitura pausada. É premente considerar que a alfabetização consiste em um processo humano, logo não é passível de linearidade, podendo sim, haver casos em que o alfabetizando em fase silábica de leitura já conserve e detalha o que lê, porém esses são casos atípicos.

A Análise de Leitura Individual da turma do 3º ano pôde ser realizada no período presencial de ensino, no início do ano letivo de 2019, dessa forma observamos que os seis sujeitos de pesquisa se encontravam em fases diferentes do processo de leitura.

Do grupo, os sujeitos 03 e 04 estavam em fase silábica: um deles já dominava a decodificação das sílabas simples, apresentando dificuldade nas sílabas complexas e o outro ainda não fazia a relação grafema-fonema da maioria das sílabas simples; os sujeitos 01, 02, 05 e 06 se encontravam em fase pausada de leitura, sendo que os sujeitos 02 e 05, conservavam no geral o que liam e os sujeitos 01 e 06 estavam em nível mais avançado, quase conquistando a segurança suficiente para passar para um nível fluente de leitura, esses já demonstravam compreensão leitora com maior detalhamento de ideias (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

É muito comum encontrarmos nas turmas de alfabetização vários níveis de apreensão do sistema alfabético de escrita e leitura, assim como no alfabetizando um descompasso entre os níveis de escrita e de leitura. O que se justifica por concebermos a alfabetização uma totalidade que envolve o processo *lecto-escrita* para apreensão e domínio do código linguístico, tendo seu fundamento nas origens históricas da evolução humana da escrita, é uma forma

gráfica culturalmente organizada por determinada sociedade e, tem seu princípio ativo em relações anteriores à escolarização e simultaneamente fora dos muros da escola.

Não obstante, como já discutimos nessa Tese, afirmamos que a história da alfabetização brasileira se deu por uma sucessão de métodos falidos, constituindo-se uma teoria acerca da alfabetização com a Psicogênese da Língua Escrita. Concebemos a partir dessa teoria o processo alfabetizador como uma amálgama de metodologias, fundamentadas na perspectiva de que o desenvolvimento da leitura e da escrita só pode ocorrer se mediado por práticas sociais acerca do ler e do escrever.

Porquanto, a popularização no Rio Grande do Sul do método de alfabetização das Boquinhas, um método fônico que centra seus esforços única e exclusivamente na consciência fonológica, a partir da repetição dos sons pelos alfabetizandos, observando o movimento adequado da boca da professora, não reúne as condições necessárias à alfabetização. Como esse muitos outros métodos enraizados no método fônico se pluralizam na educação, incutindo na cabeça das(os) alfabetizadoras(es) que o melhor caminho a ser seguido é o da fonética, assim como afirmam os profissionais da fonoaudiologia, os quais cada vez mais tem sido requisitados no contexto educacional, devido aos déficits cognitivos e bucomaxilofaciais que as crianças apresentam.

Entendemos que o método das Boquinhas – embasado na fonoaudiologia – pode ser um dos aspectos metodológicos usados nas práxis de alfabetização. Todavia, na esteira do quenos afirma a alfabetizadora Sandra Bozza (BOZZA e ALMEIDA, 2012), estamoscompreendendo que sem a consciência fonológica não podemos alfabetizar, mas começar por ele e tê-lo como único método pode ser lesador do processo.

A consciência fonológica pode ser usada para “costurar” o processo de ensino-aprendizagem, mas não serve para ensinar o que é a representação gráfica da fala, pois de todo o alfabeto somente 07 pares são fieis em grafia e fonema (BOZZA e ALMEIDA, 2012). Logo, não podemos alfabetizar dizendo que cada letra representa um som nessa promiscuidade que é a relação entre a língua falada e escrita, um exemplo é a pergunta feita por um estudante: Qual letra eu posso usar para fazer o chiado da chaleira? A resposta a essa pergunta só pôde ser: Muitas: ss, s, ç, x, ch e etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Outrossim, com os efeitos pandêmicos que assolaram a educação, juntamente dos contingenciamentos de políticas públicas implementadas para ratificar a manutenção dos interesses da classe hegemônica, consideramos que os sujeitos dessa pesquisa, estudantes, filhos da Classe trabalhadora, não apresentaram desenvolvimento na apreensão do sistema alfabético de leitura-escrita. Mesmo com todos os esforços travados pela professora

pesquisadora e alfabetizadora da turma, como dos três professores das disciplinas de Música, Educação Física e Informática que igualmente acompanhavam o processo de ensino-aprendizagem, bem como com o empenho possível dos familiares desses estudantes – dentro dos seus limites e possibilidades – observamos que, ao final do letivo de 2020 os alfabetizandos não haviam progredido no desenvolvimento alfabetizador por meio da linguagem.

Questão que pode ser acompanhada pela professora, por meio dos retornos de áudio, vídeo e escrita por parte dos estudantes. Mesmo distante da mediação dos profissionais em Educação, os sujeitos 01, 02, 04 e 06 mantiveram o mesmo nível de alfabetização que apresentavam no início do ano letivo, já os sujeitos 03 e 04 – os quais se encontravam em nível anterior de alfabetização no par *lecto-escrita* – ainda apresentaram-se aquém do que já conseguiam desenvolver em fevereiro de 2020 (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

Concebemos que a regressão dos estudantes perante as fases de leitura e da escrita ocorreu devido à alfabetização ainda estar em momento inicial e decisório, nesse caso o momento silábico com valor sonoro, construído hipóteses de quantidade e qualidade da escrita, assim como na leitura se encontravam em momento silábico, necessitando de práticas sociais outras que os auxiliassem na decodificação do código linguístico.

Consideramos que a total impossibilidade da professora mediar o processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008) dos estudantes influenciou no não desenvolvimento do processo de passagem para a fase mais evoluída da alfabetização. À vista disso,compreendemos que houve uma interação de nível inferior ao necessário, entre professora- estudantes, mas não houve mediação do conhecimento, isto é, a presença necessária da(do) alfabetizador nos Anos Iniciais para condução do ensino-aprendizagem, observando, percebendo pelos órgãos do sentido o que era necessário em cada um do momentos de aprendizagem, (re)configurando estratégias metodológicas, abrindo mão de outras, interferindoe auxiliando a refletir sobre o ato de ler e escrever.

A necessidade da mediação do conhecimento por um alfabetizador é de suma importância, pois como corroboram Luria, Leontiev e Vygotsky (2017) o processo educacional experienciado na escola é qualitativamente diferente do processo educacional vivenciado em sentido amplo. Em razão disso, o alfabetizando está diante de uma tarefa particular que é entender, e apreender, as bases dos estudos científicos, ou seja, a partir de suas experiências compreender as concepções e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Durante esse processo escolar é inegável que a criança parta de suas próprias generalizações e significados, mas entra em um novo caminho cognoscitivo acompanhada deles. O caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de

relações lógicas, raciocinando mediada pelas explicações recebidas da professora, assim produzindo e reproduzindo operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalidade para generalizações.

Os psicólogos da episteme histórico-social, igualmente, nos brindam com o conceito de desenvolvimento proximal, por meio do qual afirmamos:

> que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2015, p. 60).

Nesse sentido, reafirmamos, a partir do conceito de zona desenvolvimento proximal, que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sob o viés da apreensão do sistema alfabético *lecto-escrita*, ocorreria possivelmente com mais facilidade com a mediação da professora. Desse ponto de vista, o aprendizado não é desenvolvimento propriamente dito, porém, o aprendizado devidamente organizado resulta em desenvolvimento cognitivo e põe em movimento os processos do desenvolvimento, os quais não ocorreriam de outra forma. “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 2015, p. 64).

Pensamos que, para tanto, a função primordial da(do) professora(or) alfabetizadora(or) é observar conhecimentos desorganizados dos estudantes, organizar e devolver a eles de forma sistematizada (FREIRE, 2014), isto é, mediar o processo cognoscitivo. O que se tornou práxis impeditivas devido à necessidade de distanciamento social, causada pelos efeitos da Pandemia COVID-19, entre os meses de abril a novembro de 2020.

É indispensável exaltarmos que consideramos o desenvolvimento da escrita e da leitura enquanto um ato criativo, que vai para além da relação grafema-fonema, a leitura tem a função social de auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência da Classe Trabalhadora, consciência das interações entre os seres humanos mediatizados pelo mundo. A leitura e a escrita têm a capacidade de “conectar”, ligar a Classe Trabalhadora, oportunizando vez e voz àqueles que sumariamente são escanteados das decisões político-econômicas acerca de suas vidas, os assalariados, as trabalhadoras e os trabalhadores imersos nessa sociedade grafocêntrica, subsumidos pela cultura escrita e falada do colonizador.

É indubitável a legitimidade da luta por processos de ensino-aprendizagem para além dos padrões dos colonizadores: brancos, eurocêntricos, que impuseram a nós brasileiros um modelo de língua falada e escrita a ser seguido, desconsiderando nossa territorialidade, nossos dialetos, nossa historicidade e nossa multiplicidade cultural. Resquícios de um Brasil colônia de exploração, que acarreta, ainda hoje, em preconceito linguístico e, por sua vez, social sobre aqueles que não dominam a língua padrão (BAGNO, 2011).

Consideramos indispensável a reflexão de Marcos Bagno (2011) acerca dos processos de ensino-aprendizagem escolares: "se escreve assim, porque se lê assim", a partir da qual considera que partirmos do conhecimento trazido pelos estudantes para escola, interagindo com respeito ao seu contexto histórico-social, sem perder de vista o objetivo da escola que é o de ensinar a língua formal. À vista disso, concebemos que nossas práxis necessitam objetivar a consolidação de um processo de alfabetização capaz de oportunizar as condições necessárias aos filhos da Classe Trabalhadora de acessarem, compreenderem, dominarem, para que criticamente façam uso do conhecimento da classe dominante, sem isso nunca faremos a revolução linguística, e social, que tanto primamos.

É preciso proporcionar à Classe Trabalhadora a oportunidade de se apropriar do código linguístico formal. Não defendemos aqui a isenção dos sotaques, a abolição da regionalidade, muito pelo contrário, defendemos a marca de toda essa riqueza cultural, mas simultaneamente estamos defendendo o domínio das condições básicas de leitura, de escrita e de interpretação para que a Classe Trabalhadora possa assumir lugares de fala e de poder, lutando com as armas da Classe Dominante, se necessário, da recepção do prédio à bancada do Senado Federal, do portão da escola ao centro cirúrgico.

A práxis pedagógica na alfabetização, em particular, e na educação escolar, no geral, necessita ser politicamente situada, porque:

> Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas são apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo prazo,no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e conforme se caracterize ambas essas práticas apareceram como "normais" ou "aberrações". É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica. (FERREIRO, 2011, p. 33).

No viés do que afirma a autora, tivemos como necessidade mediar nossa pesquisa pela epistemologia histórico-social, a qual subsidia também a teoria por meio da qual desvelamos a realidade, a dialética materialista. O que nos propicia afirmar, por meio de nossas análises e

interpretações da realidade, sob os diferentes pontos de vista, que os efeitos da Pandemia COVID-19 conduziram a possibilidade da Educação Ambiental, enquanto totalidade, não reunir as condições necessárias para potencializar o movimento de ensino-aprendizagemacadêmico dos sujeitos dessa pesquisa.

Possibilidade que foi tolhida tanto pelas inúmeras contingências que interpelaram o processo de alfabetização dos estudantes ao longo do ano de 2020, e que ainda perduram pelo ano de 2021, quanto pelas contradições antagônicas travestidas de decisões político-econômicas, para manutenção da lógica do capital, nas políticas públicas educacionais implementadas pelos gestores do âmbito federal ao municipal.

X. FORMAÇÃO HUMANO-SOCIAL

Nossas reflexões, nesse momento, voltam-se para a tentativa de analisar e compreender se, subvencionada pelos feitos da Pandemia, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, tivemos como material de análise o produto do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da turma do 3º ano, um grupo de seis crianças que aceitou e foram autorizadas por seus responsáveis legais a serem sujeitos dessa pesquisa.

Tais análises tiveram como mola propulsora o fortalecimento do vínculo entre Educação Básica e Ensino Superior, com vistas a consolidar as práxis pedagógicas desenvolvidas na escola pública, municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora.

Sendo assim, esse Capítulo se materializa a partir do movimento de nossa investigação e das análises das informações coletadas, as quais suscitaram a última categoria aqui trabalhada, não menos valorosa por isso, mas como estratégia didática de apresentação da Tese: leitura de mundo como formação humano-social.

Defendemos o currículo integrado (SANTOMÉ, 1998) enquanto formação curricular mais adequada à organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual possibilita conhecer e considerar as características específicas do grupo de estudantes no ensino-aprendizagem, sem perder de vista suas limitações e suas possiblidades. Uma vez que a infância é por nós concebida enquanto momento ímpar do desenvolvimento humano, onde condições cognitivas específicas da vida das crianças estão em processo de se efetivar, entendemos que é um período histórico único de possibilidades do desenvolvimento acerca da criação e da imaginação mediadas pela cultura.

Por conseguinte, esse momento escolar [Anos Iniciais] influencia tenazmente na autoformação humana (FREIRE, 2014) das crianças, auxiliando na constituição de suas identidades, autonomia e capacidade de ler o mundo – compreendê-lo dialeticamente a partir de diferentes pontos de vista (PISTRAK, 2000), podendo resultar na formação de uma consciência crítica, da consciência da Classe a que pertencem. Consciência concebida por nós como a propriedade da matéria altamente organizada (CHEPTULIN, 1982), produto do trabalho humano-social e resultado do desenvolvimento sociocultural de uma sociedade.

Concebemos, a partir de nossas análises – imersas nesse contexto pandêmico em fomos inseridos a partir de março de 2020 – que a perspectiva formativa humano-social possível no

cerne da práxis de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças é o desenvolvimento da capacidade de desvelar o mundo (FREIRE, 1979, 2006, 2014, 2017). A capacidade de observar o mundo, lê-lo com criticidade e refletir acerca de suas condições sociais, culturais, político-econômicas, a qual é freireanamente cunhada como categoria leitura de mundo.

Assim, consideramos que a práxis pedagógica da professora pesquisadora desse estudo, fundada na teoria da alfabetização freireana – dentro dos limites e possibilidade que os efeitos pandêmicos nos impuseram com o ensino remoto, consequente da necessidade de isolamento social – foi condição *si ne qua non* para que os estudantes do 3º ano, dentre esses os seis sujeitos da pesquisa, pudessem desenvolver a sua leitura de mundo.

Sendo a educação protagonizada pela relação educador-educando (FREIRE, 2014), em que ambos são sujeitos do processo cognoscível, evidenciamos que, infelizmente, somente aqueles estudantes que reuniam as condições materiais necessárias para transpor o ano letivo pandêmico de 2020 tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade de leitura do mundo, resguardados por suas famílias e pela qualidade da saúde no cerne dela, supridos de suas condições básicas de existência humana, assim podendo se auto-organizar (PISTRAK, 2000) para acompanhar as atividades escolares, mesmo que apenas de forma razoavelmente satisfatória.

Para tanto, afirmamos que a teoria da alfabetização freireana se funda no princípio educador-educando, isto é, na necessidade do educador se colocar também enquanto aprendente do processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008). Esse princípio carrega *em si* a humildade epistêmica disseminada por Paulo Freire, colocando os professores não como detentores da totalidade dos saberes necessários para os processos educativos, mas como sujeitos inconclusos, passíveis de aprender cotidianamente com os outros sujeitos do processo: os estudantes, os quais, sendo crianças, jovens ou adultos, não são indivíduos inócuos, tábulas rasas, são sujeitos históricos, produtores de cultura, constituídos de saberes múltiplos, detentores da possibilidade de ensinar.

Arraigados no pensamento freireano, realizamos uma investigação acerca do contexto em que se inserem os sujeitos dessa pesquisa, com o adensamento da Pandemia e a necessidade de suspensão das aulas já em meados do mês de março de 2020, nossa busca pelo contato com as famílias, por compreender como viviam e quais eram suas reais condições de manutenção da educação dos filhos, se intensificou. Então, como forma de dar diretividade ao processo de ensino-aprendizagem, assim como forma de melhor conhecermos o contexto que os estudantes se inseriam, agora diuturnamente, lançamos mão da tematização utilizada por Freire (2006).

A tematização elencada para o trabalho com a turma do 3º ano foi “Lugar”, valendo-nos

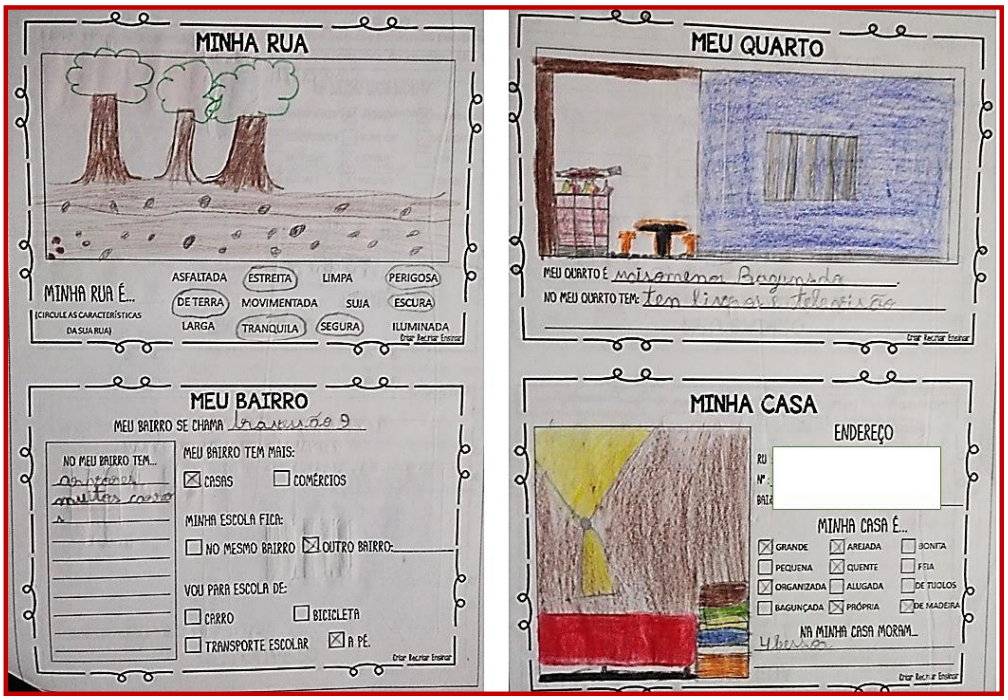
dela como temática geradora transdisciplinar, pois ao passo que conhecíamos melhor a vida possível que as crianças levavam, naquele momento, dávamos significado às reflexões acerca do que vivenciavam e impulsionávamos o desejo pela escrita a partir da materialidade em que elas viviam.

Assim, fazendo uso da temática propulsora, começaram as codificações e decodificações que davam sentido e significado às escritas e leituras dos estudantes, propiciando à professora analisar e compreender o que as crianças liam do mundo naquele momento.

Com o projeto "Nosso Lugar Especial", realizamos atividades que desbravavam as minúcias dos ambientes do lar, descobrindo as múltiplas possibilidades de criação e conhecimento do lugar a que são pertencentes os estudantes. Para tanto, motivados pela leitura do livro infantil "Um lugar especial", da autora Leia Cassol, que deu nome ao nosso projeto, começamos as reflexões sobre a casa, a rua e o bairro em que os estudantes moravam.

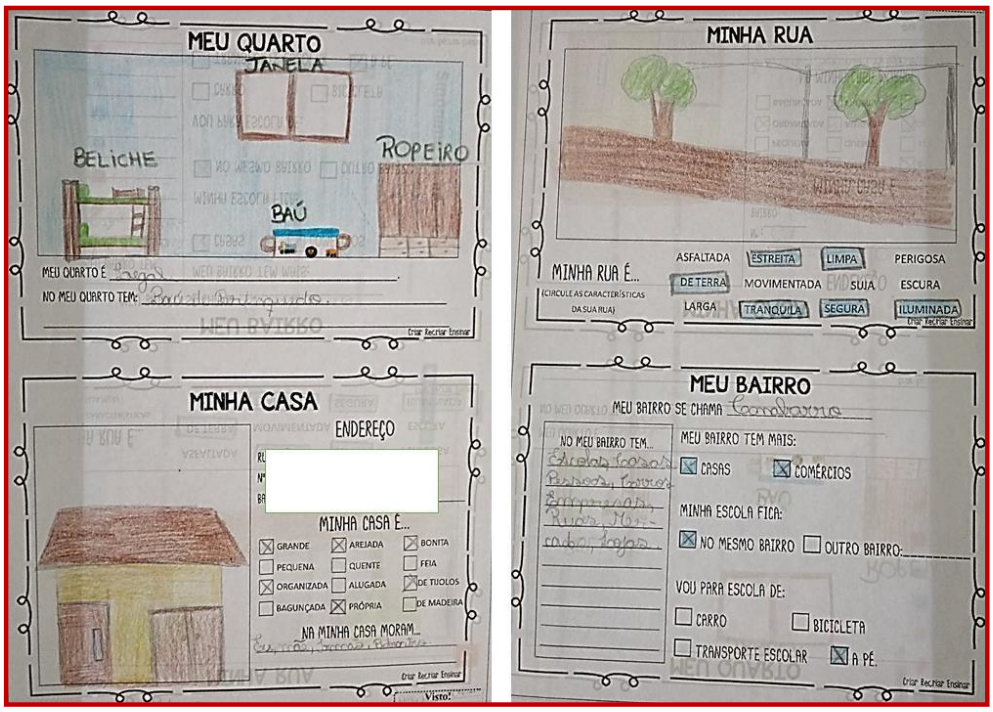
Essa leitura promoveu inúmeras atividades, dentre elas apresentamos:

FIGURA 3 A – Atividade: Um lugar especial



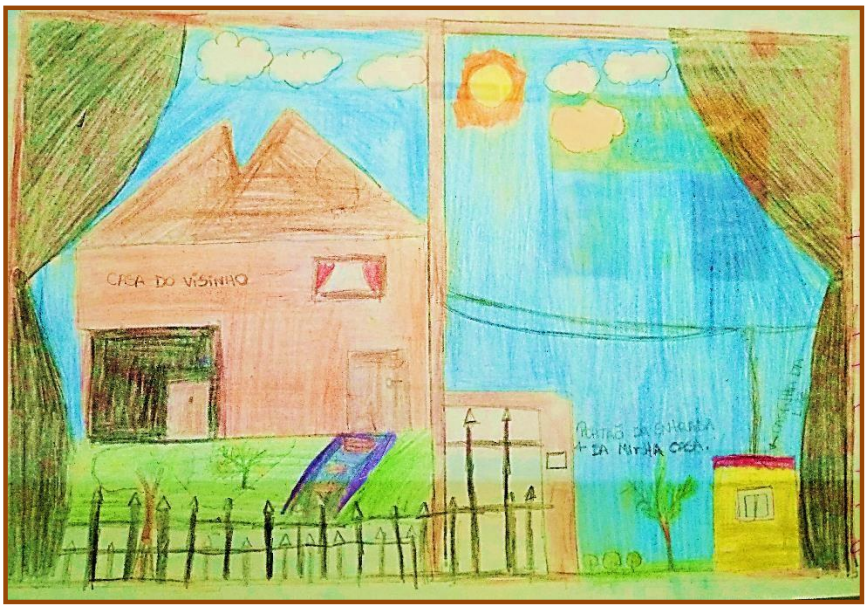
FONTE: Acervo pessoal da autora. Material do sujeito de pesquisa 06.

FIGURA B – Atividade: Um lugar especial



FONTE: Acervo pessoal da autora. Material do sujeito de pesquisa 05.

FIGURA 4 – Atividade: O que vejo pela minha janela



FONTE: Acervo pessoal da autora. Material do sujeito de pesquisa 04.

Elencamos essas atividades aguçadas pelo livro “Um lugar especial” pois com elas pudemos melhor compreender o local em que viviam os estudantes e como eles sentiam e percebiam esse lugar.

Consideramos, por meio da análise do produto dos estudantes no seu todo, que eles

compreendiam ser moradores de um bairro periférico do município, assim como pertencerem a famílias que tinham os pais como provedores do sustento do lar, os quais precisavam se ausentar de casa por longas horas para isso, mesmo em meio às inseguranças e às ameaças geradas pela COVID-19.

Por conseguinte, seguindo a teoria freireana, e perante a um arsenal de conhecimentos desordenados que os estudantes tinham acerca do contexto pandêmico em que se encontravam, iniciamos a etapa de problematização. Fase que se funda na tarefa primordial do professor: tomar ciência dos conhecimentos desordenados trazidos pelos estudantes, organizar e devolver a eles de forma sistemática (FREIRE, 2014).

Em primeiro momento, buscamos subsídios que mediassem a organização do conhecimento que os estudantes tinham da realidade, de forma que pudessem refletir acerca do momento pandêmico, e entender que haviam possibilidades imediatas de concretizar o convívio em família e manter o vínculo com as atividades escolares, sem que o pânico se sobressaísse à convivência familiar.

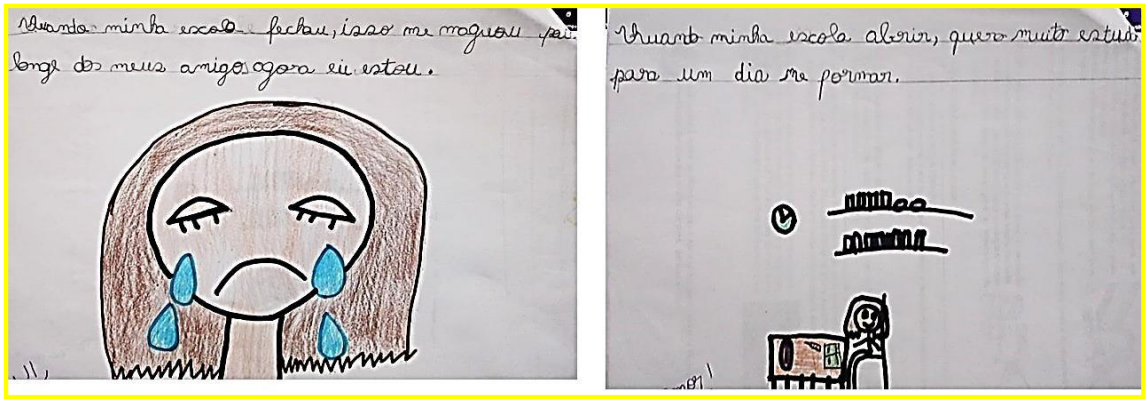
Após, conduzimos os estudantes a refletir com criticidade – condizente com a sua faixa etária e maturidade cognitiva – acerca do Lugar e do contexto em que se inseriam. Pois, como corrobora Freire (1970), o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização não ocorre pela memorização ou mecanização, é necessário proporcionar aos estudantes ambientes, possibilidades de reflexão, possivelmente geradores de algum nível de consciência, para que então possam se alfabetizar criticamente.

Dentre as atividades propostas, a leitura dos livros “Cadê todo mundo?”[32] e “Quando minha escola abrir”[33] impulsionou os estudantes a refletirem, compreenderem e escreverem sobre os motivos pelos quais as aulas estavam suspensas, a necessidade de respeitarem o isolamento social e as possibilidades de convivência no isolamento do lar.

De tal forma, os estudantes exaltavam em suas escritas o entendimento do quão nocivo era, e é, o vírus que nos assombra, a preocupação com os familiares que necessitavam sair de casa para trabalhar e os sentimentos em relação à suspensão das aulas presenciais. Como podemos observar a partir das imagens das escritas a seguir:

[32] Livro infantil escrito pela autora Jane Prado.
[33] Livro infantil escrito pelos autores Beatriz Braga, Joana M. Gomes, Miguel Correia e Susana Amorim.

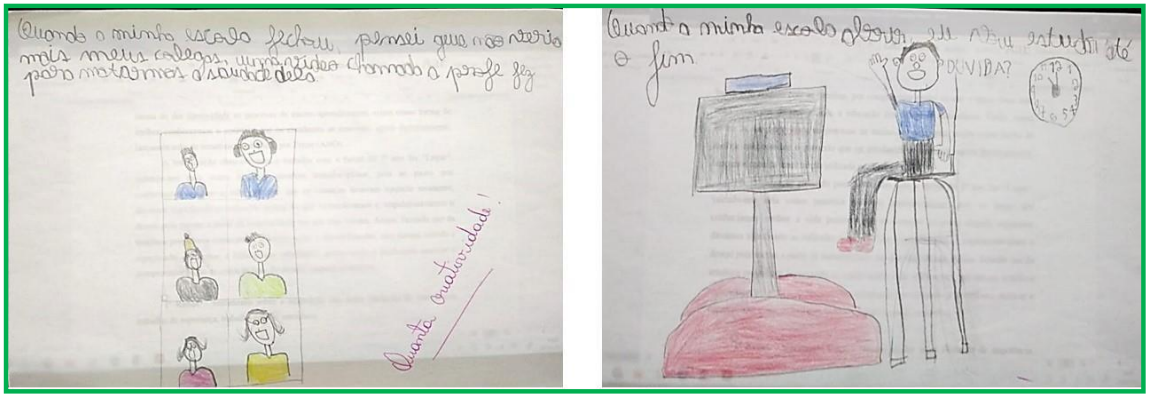
FIGURA 5A – Atividade: Rimas



FONTE: Acervo pessoal da autora. Material do sujeito de pesquisa 03.

Sujeito de pesquisa 03: *"Quando minha escola fechou, isso me magoou pois longe dos meus amigos estou." "Quando minha escola abrir, quero muito estudar para um dia me formar."*

FIGURA 5B – Atividade: Rimas



FONTE: Acervo da autora. Material do sujeito de pesquisa 05.

Sujeito de pesquisa 05 (escrita sem correção): *"Quando minha escola fechou pensei que não veria mais meus colegas uma videochamada a profe fez para matarmos a saudade dela.". "Quando a minha escola abrir eu vou estudar até o fim DÚVIDA?"*

Observamos que quando os estudantes compreenderam as reais consequências do momento pandêmico que vivemos, isto é, leram com maior propriedade a conjuntura que se instaura, assim quando sentiram os meses passando e nada voltando à suposta normalidade, as angústias se instauram acerca da morte, da contaminação, da escassez em casa, da dificuldade de estudar sem a presença de um professor.

Foi, então, necessário lançarmos mão de estratégias que desenvolvessem as habilidades emocionais, prioritariamente as motivacionais, o que suscitou na ideia proveniente dos

estudantes de confeccionarem cartazes e fixá-los em suas casas, assim fazendo referência ao movimento das redes sociais, cujo o cartaz tinha um arco-íris como símbolo:

FIGURA 6 – Atividade: Cartaz-mensagem



FONTE: Acervo da família do sujeito de pesquisa 03.

O movimento dos cartazes-mensagem foi aderido por todos os sujeitos da pesquisa, e as atividades que estimulavam a esperança e a confiança na possibilidade de cura encontrada pelos cientistas, causando impacto positivo no grupo. Além do sentimento de interferência social gerado nos estudantes pela confecção dos cartazes, pois entendiam estar ajudando, da forma que podiam, aquelas pessoas que passavam na rua tristes pelo contágio de algum familiar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019-2020).

O sentimento de pertença a um lugar tem como um dos aspectos a presença, a possibilidade de se sentir útil socialmente e capaz de interferir no contexto em imersão. Avaliamos que esse sentimento ontologicamente situado foi despertado nos estudantes com a confecção dos cartazes, como corrobora Marandola Jr. (2014):

> O tempo é vivido como memória, e por isso memória e identidade se adensam no lugar. A memória é experiência vivida que o significa, definindo-o enquanto tal. Não é à toa que pensar em lugar é mais fácil recuando no tempo. [...] Ele aparece mais conectado a uma tradição, a uma experiência profunda de entrelaçamento com a terra. Um ritmo lento onde o sentido da permanência prevalece. (MARANDOLA JR., 2014)

Marandola Jr. (2014) nos oportuniza pensar que os sujeitos dessa pesquisa, as crianças, assim como todos os seres humanos, se constituem no e com o mundo na interação ininterrupta com o lugar em que vivem. O sentido mais profundo para mensurar a relação natureza humano social – natureza transformada e natureza humano social – natureza natural é o lugar, enquanto essência da experiência e da existência humano-social.

No movimento práxico tivemos a autogestão pedagógica freiriana como fundante, onde a professora se concebeu como mediadora do processo alfabetizador, teve como prioridade problematizar as situações atuais, enfocar o contexto histórico-social, dando preferência ao trabalho com os textos criados e redigidos pelos estudantes.

Como nos certifica Freire (2017), o trabalho com os textos criados pelos estudantes tem a finalidade de gerar no sujeito ainda não alfabetizado a noção que também é criador de cultura, que não é um ser incapaz nessa sociedade grafocêntrica, é um sujeito histórico do seu processo de ensino-aprendizagem.

Vivificam tal afirmação os textos redigidos pelos estudantes, provenientes do trabalho com rimas e da observação do que havia no pátio de casa; do estudo sobre o céu, impulsionado pela inquietação dos estudantes acerca de um eclipse ocorrido no meio do ano letivo; e, a leitura do livro "Um quero-quero me contou", de Léia Cassol, acerca das histórias da tradição gaúcha:

> *Eu sou o gato*
> *estou no pátio*
> *cavando um buraco*
> *veja o que aconteceu*
> *um sapo apareceu*
> *será que devo ter medo*
> *a não é um só um bichinho*
> *um sapo inofensivo*
> (SUJEITO 02, escrita sem interferência).

> *A noite podemos ver as estrelas, o planela e lua no céu em certas épocas de mês podemos ver a lua no ceu duranteodia.*
> *Astronautas exploram a lua na superfície da lua há montanhas planicis e muitas crateras.*
> (SUJEITO 01, escrita sem interferência).

> *A gaita é um instrumento musical sabia que meu avô, tinha uma eu gosto muito.*
> *Queria saber tocar gaita mas não sei meu avô sabe ele toca muito bem.*
> (SUJEITO 05, escrita sem interferência).

Nos textos pudemos compreender a materialização da atividade criativa dos estudantes, pois concebemos que o ato criativo provém da capacidade combinatória de experiências acumuladas cognitivamente, vivências individuais ou coletivas, recombinadas e cristalizadas enquanto criação (VYGOTSKY, 2018).

Isto é, as experiências prévias dos estudantes, somadas às práxis pedagógicas de leitura, reflexão e expressão artística acerca de um tema, possibilitaram que os estudantes, lançando mão do que já dominavam do sistema alfabético de escrita, pudessem criar e escrever em forma de textos, expressando seus conhecimentos sobre o que viam, conheciam e entendiam do

mundo.

A centralidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita não é a palavra, mas sim o discurso em sua materialidade social e em sua materialização social. Nossas análises nos conduzem a ratificar a concepção de Wanderlei Geraldi (2009) acerca da linguagem, de modo a deslocar a função do ensino-aprendizagem, não se trata de aprender uma língua para dela se apropriar, mas se trata de usá-la e, simultaneamente ao fazer uso dela, apreendê-la.

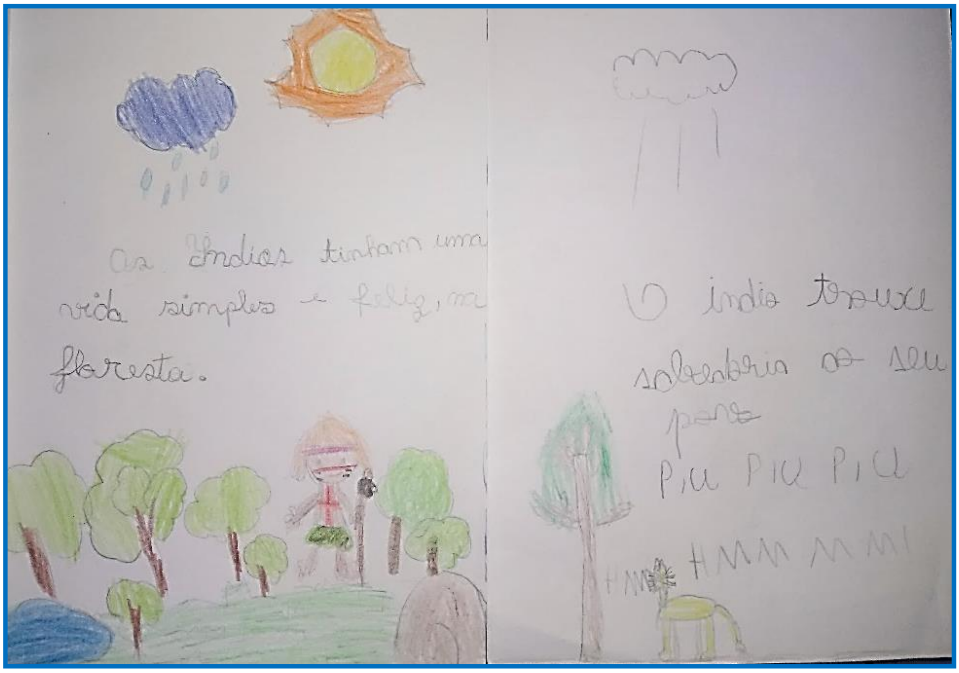
"A língua, enquanto produto da história e enquanto condição da história do presente, vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais destes usos." (GERALDI, 2009, p. 26). Logo, afirmamos que a língua nunca pode fazer parte da alfabetização enquanto produto acabado, *em si*, passível de apreensão. Primeiro, porque para dominar o sistema alfabético *lecto-escrita* é necessário experienciar o seu movimento interior, a evolução da linguagem na história da humanidade. E, segundo, porque a língua é um produto histórico de determinada cultura, resultado do trabalho discursivo do passado, é hoje condição de produção do presente, também fazendo história, participando da constituição desse mesmo produto, sempre inacabado e em (re)constituição.

Nesse sentido, a concepção de educação problematizadora freiriana, no cerne da nossa práxis pedagógica, pôde alavancar discussões profícuas para os estudantes da região do Vale do Taquari, como exemplo a discussão sobre ancestralidade indígena da região.

Enquanto as reflexões acerca do lugar de origem se alargavam, tínhamos a possibilidade de favorecer a criticidade desenvolvida pela leitura de mundo dos estudantes, assim apostando em uma possível transformação da sociabilidade atual, em uma sociedade solidária, coletiva, que conhece e honra suas origens nas comunidades tradicionais, onde todas(os) tenham acesso igualitário ao meios de subsistências humana.

Questões que foram trabalhadas a partir do filme "Moana: um mar de aventuras" e do livro "Txopai e Itôha", de Kanátyo Pataxó, suscitando dentre as atividades a escrita de um livro pequeno livro acerca da vida dos indígenas, como mostram algumas das imagens a seguir:

FIGURA 7 – Páginas do livro sobre a vida dos povos indígenas



FONTE: Acervo pessoal da autora. Materiais dos sujeitos de pesquisa 05 e 06.

> *"Os indios tinham uma vida simples e feliz na floresta."* (SUJEITO 05)
> *"O índio trouxe sabedoria do seu povo". "PIU PIU PIU". "HMM HMM M MI"* (SUJEITO 06).

Congruente à práxis pedagógica está o papel político do professor (FREIRE, 2017), o qual tem a oportunidade de costurar junto às temáticas elencadas pelos estudantes discussões primordiais ao desenvolvimento humano em determinado contexto. Como é caso da região do Vale do Taquari, onde ainda resistem aldeias indígenas, pouco conhecidas pelos moradores das áreas urbanas, muitas vezes rechaçadas pela ignorância acerca de sua cultura da floresta e, principalmente, pela relação que constituem com o trabalho no cerne de uma sociedade verticalizada pelo capital (SANTOS, 2014) pela cultura imposta pelos colonizadores europeus.

O posicionamento político e diretivo frente ao processo de ensino-aprendizagem – aquele que tem um objetivo a ser atingido – é tarefa ímpar do alfabetizador. Desacomodar as reflexões hegemônicas, naturalizadas sob a perspectiva da Classe Dominante, é função social do professor, desvelando junto ao estudante a realidade por meio da dialogicidade (FREIRE, 2006).

Em suma, a concepção problematizadora da teoria da alfabetização freireana é a relação dialógico-dialética na interação professor-estudante, onde ambos são sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Visto que a lógica dialógica, calcada na interação humana por meio da linguagem é condição *si ne qua non* para a existência humano-social, possibilitando

seres humanos em relação a lerem o mundo o mais próximo possível de sua totalidade, assim como o (re)criarem por meio da cultura.

As análises do produto do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa nos conduziram a compreender que uma das dimensões da formação humano-social na alfabetização é o desenvolvimento da leitura de mundo. Leitura de mundo enquanto categoria freireana, ato ontologicamente criativo, unidade de conhecimentos que possibilita a natureza humano-social com criticidade desvelar a realidade circundante, a qual tem na linguagem sua condição de processo e de efetivação.

Diante disso, ratificamos que é por meio da linguagem que a leitura de mundo se potencializa enquanto (re)velação – nitidez – enquanto a boniteza de ler as relações em sua transparência, segundo Paulo Freire (2014), enquanto a clarividência passível de anteciparmos os fatos concretos por meio do que lemos do mundo como enfatiza Milton Santos (2001), pelo belo desvelado em sua essência na Estética-Ambiental de Pablo René Estevez (2003). Portanto, concebemos a leitura de mundo em suas múltiplas manifestações pela linguagem, enquanto ação criadora ôntica capaz de conferir as relações entre natureza – ser humano – ser humano – natureza formas outras de existência material e simbólica.

Destarte, dentre os limites estabelecidos pelos efeitos da Pandemia COVID-19, as contingências providas pelos interesses do capital que dificultaram a sistematização do processo educativo dos alfabetizandos da escola pública municipal, consideramos que os estudantes desenvolveram a capacidade de leitura de mundo como uma das dimensões da formação humano-social.

E, em concomitância, compreendemos que a capacidade criativa dos seres humanos é sempre passível de desenvolvimento, mesmo que o movimento interno de (re)criação dos modos sociais de ler e escrever ainda não estejam apreendidos.

XI. ÚLTIMAS PALAVRAS

> "A criação não existe apenas nas grandes obras históricas, mas por toda parte em que o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça um grãozinho se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos os grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos."
>
> Lev Semenovich Vygotsky

Agradecemos imensamente o trabalho de todes os inventores desconhecidos que não raramente criaram os mais plurais e variados grãozinhos. Imaginação coletivamente humana – que nos persuadiu a elencar e analisar a Tese acerca da alfabetização.

Contanto, foi imaginando desde o final do ano de 2016, com o projeto para seleção do doutorado, que criamos a partir da presença dos conhecidos na história desse processo doutoral a tese aqui afirmada.

Conhecidos que perpassaram a história da professora pesquisadora desse estudo desde a graduação em Pedagogia, do grupo de pesquisa Pão, Manteiga e Marx, dos teóricos que partilharam seu pensamento, dos colegas e profissionais em Educação que constituíram e constituem o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da comunidade escolar em questão na pesquisa, das professoras examinadoras dessa Tese, até os tantos outros coletivos constituintes da Classe Trabalhadora que influenciaram a trajetória de vida e acadêmica dessa pesquisadora, mesmo que isso não se possa dissociar.

As Últimas Palavras da nossa criação, a Tese, não se colocam pelo esgotar das possibilidades de discussão concernentes à pesquisa – inclusive múltiplos outros questionamentos foram elencados – mas se colocam pela necessidade de encerrarmos em um tempo presente nossas considerações.

Paralelamente, consideramos que o espaço-tempo de pesquisa nos permitiu analisar algumas das mediações da totalidade do movimento do fenômeno de pesquisa, visto que esse continua permanentemente em processo de vir a ser.

Por afirmarmos o processo permanente de vir a ser das relações humanas que militamos e resistimos no campo da Educação Ambiental, considerando essa uma das alternativas possíveis de formação para a transformação da sociabilidade humana moldada pelo modo

econômico vigente que, por sua vez, tem possibilidade de transformar o modo econômico vigente. Afinal, a forma como economizamos é a forma como nos relacionamos (MARX, 2011).

Para tanto, persuadimos em compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, poderia vir a sulear o processo alfabetizador no 3º ano dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, considerando suas dimensões acadêmico-humano-social, mediante o contexto histórico de uma escola pública municipal, responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora.

Afirmamos a Educação Ambiental, enquanto totalidade, como proposta centrada nas relações humanas entre si e com a natureza natural, nas condições de existência material da vida na Terra, partindo do princípio de tornarmos evidente que a forma de produção da vida social é consequência das relações econômicas vigentes (MARX, 2017).

Consideramos uma Educação Ambiental que denuncie as formas de relações humanas pautadas por um sistema sustentado sobre uma base econômica que coloca a natureza natural como externalidade humana, ou seja, uma Educação Ambiental de caráter político e que conceba o ser humano também como natureza.

Portanto, concebemos o ser humano como natureza humana que se relaciona com a natureza natural a fim de manter a sua existência, ao passo que mediado por seu trabalho transforma a natureza natural em natureza humanizada e, nesse movimento criativo, também é transformado. O processo de humanização da natureza compreende um duplo sentido, pois tanto a natureza humana interior (cognitiva, racional e emocional) é desenvolvida quanto à natureza natural, assim, constituindo um processo de humanização, tanto simbólica quanto material, a partir de uma ação dialética com o meio histórico e natural.

Ratificamos, então, que a natureza natural também possui suas leis próprias de desenvolvimento, o que, por sua vez, gera manifestações reais e inerentes à sua existência singular, sendo base material em que o ser humano desenvolve o seu trabalho e ao mesmo tempo [o trabalhador] é sujeito e objeto dessa ação. Assim, natureza natural e natureza humana são indissociáveis, formando uma unidade na relação pelo trabalho.

À vista disso, consideramos potencial o trabalho com a Educação Ambiental, enquanto totalidade, a qual é fundada nessa concepção de natureza. Haja vista o ideal intencional de propor alternativas que possam vir a desenvolver uma visão ambiental revolucionária de suma importância para nós hoje: a que associa a transformação social com as transformações das relações humanas entre si e com a natureza natural.

Tal dimensão formativa tem potencialidade se situada em um lugar de possibilidade, um ponto nodal (SANTOS, 2013), constituído de verticalidades: as orientações político-econômicas do Estado Burguês; a ideologia hegemônica para manutenção da propriedade privada, bem como de horizontalidades: os seres humanos enquanto seres de possiblidade, os quais em coletividade têm na criação humana a perspectiva de (re)organização do curso da história por meio de relações menos desiguais, mais solidárias e fraternas. Defendemos a escola pública e gratuita como o lugar que pode reunir as condições necessárias para essa formação.

Nesse viés, afirmamos que uma das dimensões da Educação Ambiental na alfabetização é se constituir como proposta Político Pedagógica fundada na escola do trabalho ontológico, pois essa tem como premência a organização do projeto contra-hegemônico que se preocupa com vida na Terra, no geral, e com suas condições mínimas de existência.

Consideramos que tal perspectiva Político Pedagógica tem como uma de suas práxis o desvelar da objetividade cruel e mesquinha em que nós trabalhadoras(es) nos constituímos em todas as nossas determinações humano-sociais. Igualmente, compreendemos que esse compromisso político e pedagógico (com diretividade educativa) poderá nos conduzir à constituição de uma consciência da Classe Trabalhadora.

Nosso compromisso com o projeto de sociedade sem classes e, por sua vez, com a proposta político pedagógica aqui sustentada, confere a nós professoras(es) a necessidade de conhecer e dominar os fundamentos do nosso campo da ciência. Entender o movimento da própria ciência com a qual trabalhamos em seu estado atual, as principais etapas do desenvolvimento, a relação com as outras ciências, com as relações sociais, isto é, compreender qual é a potencialidade do nosso trabalho na (re)organização social. Em suma, é imprescindível termos o domínio do *fundamento dialético da ciência* (KRUPSKAYA, 2017).

Diante desse projeto societário, intentamos alternativas possíveis acerca da alfabetização nos Anos Iniciais, para tanto, compreendemos que esse processo se dá do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Defendemos que a ontologia da alfabetização compreende o desenvolvimento acadêmico, isto é, ler fluentemente com entonação; interpretar com criticidade os diferentes gêneros textuais; com criatividade escrever textos apresentando sequência lógica de ideias, dimensionando o que é o início, o meio e o fim; no campo da alfabetização matemática ter capacidade de desenvolver as quatro operações básicas e desenvolver raciocínio lógico-matemático para ler e interpretar sua linguagem específica.

Conquanto, concebemos que a ontologia da alfabetização também compreende o desenvolvimento humano, considerando a faixa-etária e a disponibilidade cognitiva de cada

sujeito, ou seja, desenvolver o desvelar da realidade a partir de práxis que aguce os sentidos humanos, a leitura de mundo a partir dos aspectos que estimule a criticidade e a compreensão da totalidade e, em primazia, a capacidade ôntica de criação: da transformação do mundo e das mudanças dos significados do mundo a partir da transformação da natureza natural, da natureza humano-social, assim conferindo-lhe nova forma de existência material e simbólica – constituindo a possibilidade de interferência na materialidade social.

Nesse constructo, a dialética materialista nos fundou na análise do contexto pandêmico: a causa COVID-19; os efeitos gerados na sociedade no geral, na Educação em particular, nas redes gratuitas de ensino no específico e no Ensino Fundamental no singular; a necessidade de implementação do método profilático mais eficaz contra o Coronavírus: a vacinação; e, a contingência de governos corruptos que evadem milhões do Sistema Público de Saúde em contratos superfaturados e difunde o uso de medicamentos não validados pela ciência, ao invés de tomar as medidas necessariamente humanas capazes de mitigar os efeitos causados pela Pandemia.

Sem perder de vista o movimento do geral ao particular, e vice-versa, analisamos *nosso lócus* de pesquisa e sem alguma surpresa perante o cenário planetário evidenciamos um período letivo de significativas transformações no fazer pedagógico e, em consequência, das possibilidades de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Logo, consideramos que uma das contradições antagônicas que deu movimento ao processo originário do ensino remoto no município foi alavancado pelo documento que sistematiza essa nova modalidade de ensino, o qual foi escrito em agosto de 2020, sem a ciência dos professores, posteriormente homologado pelo Governo do Estado, vindo à ciência dos docentes no fim de outubro de 2020, versando sobre a sistematização de uma prática que deveria ser efetivada desde 03 de abril de 2020, quando o município decreta o retorno das atividades escolares.

Compreendemos que os estudantes – a razão de ser da escola pública – perderam substancialmente em qualidade educativa, sofrendo os atropelos da assistematização do processo de ensino-aprendizagem em um momento de calamidade pública, devido aos interesses privados se sobreporem aos interesses públicos, fato condicionado à pressão que o setor privado exerceu sobre a municipalidade para que as atividades escolares não parassem.

Entendemos que enquanto a sistematização do processo educativo não sair das mãos do governo de vez e for para mãos da Classe Trabalhadora, nesse caso em específico das(os) professoras(es), continuaremos nessa lógica invertida de produção do conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que as(os) professoras(es), que já haviam transformado sua vida privada em pública, eram usurpados de seu tempo de descanso noturno, ou até mesmo dos finais de semana e feriados, também para o trabalho docente. É sabido que o trabalho docente, já a algumas décadas extrapola a carga horária nas instituições de ensino, conduzindo a(o) professora(or) a horas de trabalho não remunerado em seu lar, no entanto, esse cenário de trabalho estranhado (MARX, 2012) se potencializou com a transformação do lar em ambiente integral de trabalho na Pandemia.

Nesse constructo, observamos que o nível de efetivação das atividades da turma do 3º ano da manhã foi caindo à medida que os trimestres passavam, mesmo com o retorno das aulas presenciais não obrigatórias a partir de 12 de novembro de 2020. Sendo assim, oito dos estudantes da turma do 3º ano da manhã optaram por retornar às atividades, porém, ao longo das sete semanas de aula, o grupo de alunos não manteve a assiduidade, por inúmeros fatores, como: suspeita de contágio por COVID-19; mudança de cidade devido à troca de emprego de familiar; desistência por não ser obrigatório, entre outros.

O que, também, nos conduz a considerar que o ensino remoto, sancionado pelo poder público municipal, a partir de meados de abril de 2020, não tem aplicabilidade na comunidade escolar em questão, produzindo mais uma contradição no cerne do movimento educacional, tendo em vista as condições econômico-financeiras dessas famílias, em sua maioria, impossibilitadas de proporcionar aos filhos o acesso às atividades assíncronas.

Diante dessa conjuntura, consideramos que ler não é decifrar grafemas, ler é um ato criativo que perpassa as experiências prévias que o leitor teve para chegar a uma interpretação daquilo que leu (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Logo, afirmamos, a partir da experiência práxica da professora pesquisadora, que o alfabetizando desenvolve a compreensão leitora a partir do momento em que entra no estágio de leitura pausada, onde já consegue refletir sobre aquilo que está lendo. Sendo assim, a conservação e o detalhamento acerca do texto que leu só ocorrem a partir da fase da leitura pausada. É premente exaltar que, por se tratar de um processo humano, não é um processo passível de linearidade, podendo, sim, haver casos em que o alfabetizando em fase silábica de leitura já conserve e detalhe o que lê, porém, esses são casos atípicos.

Ademais, mesmo com todos os esforços travados pelos professores que acompanhavam o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa, bem como com o empenho possível dos familiares desses estudantes – dentro dos seus limites e possibilidades – compreendemos que, ao final do letivo de 2020, os alfabetizandos não haviam progredido no

seu desenvolvimento alfabetizador por meio da linguagem, isto é, no seu desenvolvimento acadêmico.

Evidenciamos, também, que alguns dos sujeitos de pesquisa regrediram perante as fases de leitura e escrita, questão que atribuímos à alfabetização ainda estar em momento inicial e decisório, especificamente no momento silábico com valor sonoro, marcado por hipóteses de quantidade e qualidade da escrita, assim como na leitura se encontravam em momento silábico, necessitando de práticas sociais outras que os promovessem a uma decodificação do código linguístico.

Assim, autenticamos que a total impossibilidade da professora mediar o processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 2008) junto aos estudantes influenciou os mesmos a não passarem para fase mais avançada de escrita e leitura na alfabetização. À vista disso, compreendemos que houve a interação entre professora-estudantes, mas não houve a mediação do processo de conhecimento devido à necessidade de isolamento social.

Destacamos de suma relevância a mediação na alfabetização das crianças, pois o processo educacional experienciado na escola é qualitativamente diferente do processo educacional vivenciado em sentido amplo. Pois na alfabetização o estudante se encontra em uma ação singular que é entender, e apreender, as bases dos estudos científicos, ou seja, se valendo de suas experiências compreender as concepções e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Assim sendo, consideramos que a função primordial da(do) professora(or) alfabetizadora(or) frente aos conhecimentos desorganizados dos estudantes se dá por meio de examinar, organizar e devolver a eles um conjunto de provimentos sistematizados (FREIRE, 2014), isto é, mediar o processo cognoscitivo. Mas, devido ao momento pandêmico, essa ação se tornou práxis impeditiva.

Para tanto, concebemos a necessidade de uma práxis que objetive a consolidação de um processo de alfabetização capaz de oportunizar as condições necessárias aos filhos da Classe Trabalhadora de acessarem, compreenderem e dominarem o contexto social para que, criticamente, façam uso do conhecimento de classe dominante, cuja capacidade seja de oportunizar uma revolução linguística e social.

Consideramos, assim, indispensável a reflexão de Marcos Bagno (2011) acerca dos processos de ensino-aprendizagem escolares: onde “se escreve assim, porque se lê assim”, a partir da qual considera partirmos do conhecimento trazido pelos estudantes para escola, interagindo com respeito ao seu contexto histórico-social, ratificando o objetivo da escola que é o de ensinar a língua formal.

Dessa forma, tivemos como necessidade mediar nossa pesquisa pela epistemologia histórico-social, a qual subsidia também a teoria por meio da qual desvelamos a realidade. Fato esse que nos propicia afirmar, por meio de nossas análises e interpretações da realidade, sob o espectro plural de vista, que os efeitos da Pandemia COVID-19 impossibilitaram a Educação Ambiental, enquanto totalidade, de reunir as condições necessárias para potencializar o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico dos sujeitos dessa pesquisa.

Outrossim, exaltamos que concepção problematizadora da teoria da alfabetização freireana é a relação dialógico-dialética na interação professor-estudante, onde ambos somos sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Visto que a lógica dialógica, calcada na interação humana por meio da linguagem, é condição *si ne qua non* para a existência humano-social, possibilitando aos seres humanos em relação lerem o mundo o mais próximo possível de sua totalidade, assim como o (re)criarem por meio da cultura.

Para isso, as análises do produto do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa foi canal direto para compreendermos as dimensões da formação humano-social na alfabetização como desenvolvimento da leitura de mundo. Sendo freireanamente, assim, uma leitura de mundo enquanto categoria, ato ontologicamente criativo, unidade de conhecimentos que possibilita a natureza humano-social com criticidade desvelar a realidade circundante, a qual tem na linguagem sua condição de processo e de efetivação.

Diante disso, reafirmamos que a leitura de mundo se consolida por meio da linguagem, enquanto (re)velação – nitidez. Portanto, concebemos a leitura de mundo em suas múltiplas manifestações pela linguagem, enquanto ação criadora ôntica capaz de conferir as relações entre natureza – ser humano – ser humano – natureza formas outras de existência material e simbólica.

Por conseguinte, dentre os limites estabelecidos pelos efeitos pandêmicos da COVID-19, consideramos que os estudantes desenvolveram a capacidade de leitura de mundo como uma das dimensões da formação humano-social, mesmo fadados às contingências providas pelos interesses do capital que dificultam a sistematização do processo educativo dos alfabetizandos da escola pública municipal.

Compreendemos, em sincronia, que a capacidade criativa dos seres humanos é sempre passível de desenvolvimento, mesmo que o movimento interno de (re)criação dos modos sociais de ler e escrever ainda não estejam apreendidos.

Assim, considerando, então, todas as nossas explicitações conceituais, reflexões teóricas e análises desenvolvidas, bem como a contingência pandêmica da atualidade, confirmamos a Tese que, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, em uma escola pública municipal,

responsável pela educação dos filhos da Classe Trabalhadora, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, não reuniu as condições necessárias para sulear o processo alfabetizador dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que os estudantes não desenvolveram uma das duas dimensões basilares para a consolidação da alfabetização, a formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AGÊNCIA SENADO. **CPI ouve envolvidos na compra de vacinas Covaxin pelo Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2021/07/cpi-ouve-envolvidos-na-compra-de-vacinas-covaxin-pelo-ministerio-da-saude>. Acesso em: 21 jul. 2021.

AGÊNCIA SENADO. **Representante da Pfizer confirma:** governo não respondeu ofertas feitas em agosto de 2020. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/13/representante-da-pfizer-confirma-governo-nao-respondeu-ofertas-feitas-em-agosto-de-2020>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDERSEN, K.G., Rambaut, A., Lipkin, W.I. *et al.* The proximal origin of SARS-CoV-2. ***Nat Med* 26,** 450–452 (2020). https://doi.org/10.1038/s41591-020-0820-9

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **A contrarreforma do Estado e os Impactos na Educação Pública.** IV Seminário Nacional sobre Estado e Educação do ANDES, de maio de 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1225887955.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho** – escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação.** São Paulo: Vozes, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BARBOSA, M.C.S. **Por Amor e por Força:** Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BARRETO, Mauricio Lima et al. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da Pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia** [online]. 2020, v. 23, e200032. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200032>. Epub 22 Abr 2020. ISSN 1980-5497. https://doi.org/10.1590/1980-549720200032. Acesso em: 30 jul. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1994.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** O que é, como se faz. 54ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

BIGLIARDI, Rossane Vinhas. **O Processo de Constituição dos Educadores Ambientais no Contexto da Crise Civilizatória:** o caso dos mestres-doutores do PPGEA/FURG. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Rio Grande, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Homologada em 17 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br /images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao34.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil, de 1824.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC-SEB, 2009.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/idb.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. **Referencial Curricular Gaúcho.** Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 30 jun. 2021.

_____. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.** Disponível em: <http://www.aspea.org/TratadoEducAmbientInt7Abr.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação, de 24 de abril de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. **Pátria educadora:** A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, de 22 de abril de 2015. Versão Preliminar. Organizado pela Presidência da República e pela Secretaria de Assuntos Estratégicos. Disponível em: <cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e_>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, de 6 de junho de 2012.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 23 jul. 2019.

_____**Política Nacional de Educação Ambiental, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____**Política Nacional de Meio Ambiente, de 31 de agosto de 1981.** Disponível em: <http://www.sema.rs.gov.br/upload/Lei%20Federal%20n%C2%BA%206938_1981.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BOZZA, Sandra e ALMEIDA, Geraldo. **Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula.** São Paulo: Editora Conexa, 2012.

CABRERA, Darlene Silveira. **A objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de professores:** um estudo de caso no Curso de Pedagogia da FURG. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, 1999.

CAMPOS, Neide. **A construção do Olhar estético-crítico do educador.** Editora da UFSC, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. [trad. Leda Rita Cintra Ferraz]. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COGGIOLA, Osvaldo. Ecologia e Marxismo. **Revista Motrivivência**. Ano XVI, nº 22, p. 39-46, Junho de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/.../1183/1887>. Acesso em: 13 jul. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra Corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Ricardo Gautério, BIGLIARDI, Rossane Vinhas, MINASI, Luis Fernando. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** abril 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/408>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DESCARTES, René. **Discurso de método** [comentários: Denis Huisman]. Brasília: UnB, 1998.

EBC[1]. **Desenvolvimento Regional e Educação têm maiores cortes no Orçamento.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/desenvolvimento-regional-e-educacao-tem-maiores-cortes-no-orcamento>. Acesso em: 22 jun. 2021.

EBC[2]. **Arrecadação federal chega a R$ 137,169 bilhões em junho.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-07/arrecadacao-federal-atinge-r-137169-bilhoes-em-junho. Acesso em: 22 jul. 2021.

EBC[3]. COVID-19: **Brasil bate recorde com 4.249 mortes registradas em 24 horas**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-brasil-bate-recorde-com-4249-mortes-registradas-em-24-horas>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética:** experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

_____. **A alternativa estética na educação.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza.** São Paulo: Boitempo, 2020.

FERNANDES, Florestan. O que é Revolução? *In*: BOGO, Ademar (org). **Teoria da organização política**.1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** São Paulo: Cortez, 1999.

FEUERBACH, Ludwing. **Tesis provisionales para la reforma de la filosofia**. Barcelona:

Labor, 1976.

FOSTER, John B. **A ecologia de Marx: Materialismo e a Natureza.** São Paulo: CIV brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 48ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____**. Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 56ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** 3ed. Paz e Terra: 2020.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando.** São Paulo: Cortez, 2011.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do ser humano**. 8ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FURTADO, Joelma Madruga. **A prática dos professores de língua portuguesa orientada pelos PCN:** Educação Ambiental por meio dos gêneros textuais. FURG. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino.** 2ed. Campinas: Mercado das letras, 2009.

_____. **Convites à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1994.

GOMEZ, André. **A dialética da Natureza de Marx:** os antagonismos entre capital e natureza. 2004.109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4924/4924_1.PDF>. Acesso em: 18 mai. 2019.

GOERGEN, Pedro. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 10-23, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ pesquisa/search /search>. Acesso em: 11 mar. 2019.

_____. **Educação Superior entre Formação e Performance.** Avaliação, SP: Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 809-815, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GRÜN, Mauro. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. *In:* CARVALHO, Isabel C.; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente:** bases filosóficas para Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

HALLAL, Pedro Curi et al. Evolução da prevalência de infecção por COVID-19 no Rio Grande do Sul, Brasil: inquéritos sorológicos seriados. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 25, suppl 1 [Acesso em: 30 jul. 2021], p. 2395-2401. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.09632020>. ISSN 1678-4561. https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.09632020.

HERMANN, Nadja. Rousseau: o retorno a natureza. **Bases Filosóficas para pensar Educação Ambiental.** 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ publicacao4.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Francis Bacon:** o profeta da ciência moderna. São Paulo: Letra & Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAPIVINE, Vladislav. **O que é materialismo dialético?** Coleção ABC dos conhecimentos Sociais e Políticos. Moscou: Edições Progresso, 1986.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da Pedagogia Socialista.** SãoPaulo, Expressão Popular, 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A Cortina de Fumaça:** o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annalume, 1998.

_____. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza:** elementos para uma sociologia da educação ambiental (Tese Doutoral). Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** Trabalho e ser social. 3ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Momento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.

McLANE, Joan Brooks; McNAMEE, Gillian Dowley. **Alfabetización temprana.** Madrid: Morata, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

MARANDOLA Jr, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. *In:* MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther e OLIVEIRA, Lívia (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX, Karl. Processo de trabalho e Processo de valorização. *In:* Antunes, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica ao Programa de Gota.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **O Capital. Livro 3**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELLO, João Batista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. *In*: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther e OLIVEIRA, Lívia (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **A crise estrutural do Capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O poder da ideologia**. 1ed, 4reimp. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINASI, Luis Fernando. **Formação de Professores em Serviço:** contradições na prática pedagógica – (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.

MOLINA, Alex Nunes. **Formação de Educadores(as) Ambientais no Contexto do Licenciamento Ambiental no Município do Rio Grande.** – (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande, RS: FURG, 2018.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o currículo a partir da litura de um livro para crianças. In: **Reflexões sobre o currículo de química**. Revista Química Nova na Escola nº 9, São Paulo, 1999.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário: Alfabetização e letramento em debate.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, L. O sentido do lugar. In: MARANDOLA Jr, E.; HOLZER, W. e OLIVEIRA, L. (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **A formação em Educação Ambiental na ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do Curso de História-bacharelado da Universidade federal do Rio Grande – FURG**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 94, p. 58-73, agosto de 1995.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** São Paulo, Expressão Popular, 3ed, 2013.

_____. **Ensaio sobre a Escola Politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** Buenos Aires: CLACSO, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4ed. São Paulo: Editora USP, 2006.

_____. **Da totalidade ao lugar.** 3ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **O país distorcido:** o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. O retorno do território. *In:* **Observatório Social de América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único a consciência universal. 6ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. **Técnica Espaço Tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 12ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Política e educação no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** PUC-Campinas, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, Leda. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990,** 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SHULGIN, V.N. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo, Expressão Popular, 2013.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**. v. 21. n. 71. julho de 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ S0101-73302000000200003>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, Maria Teresa (org.). **Aviação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação as plantas e aos animais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

TVCULTURA. Jornal da Cultura. **A CPI da COVID ouviu o presidente da Pfizer na América Latina,** Carlos Murillo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rzpkbW0_bBA>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente.** 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fonseca, 1993.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meikinsis; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história:** Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZABALZA, Miguel. **Como educar em valores na escola.** Revista Pátio. n. 13, mai/jun, p. 21-25, 2000.

ANEXOS

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL XXX

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

TEUTÔNIA
2019

SUMÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA 3
2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 5
3 DIAGNÓSTICO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS 10
4 MISSÃO, VISÃO, PRINCÍPIOS E VALORES 13
4.1 Missão 13
4.2 Visão 13
4.3 Valores 13
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASES LEGAIS 14
6 AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR 22
7 METODOLOGIA 23
8 PLANO DE AÇÃO 24

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental XXX está situada na Rua YYY, Teutônia-RS. Sua estrutura física compreende 17 salas de aula, sendo que seis estão no bloco 2 e três no bloco 3. A escola conta com uma sala de informática, uma biblioteca, um refeitório e uma área coberta que serve para recepcionar os alunos. O pátio da escola é constituído por uma parte pavimentada e outra parte coberta por britas. O parquinho, com muitos brinquedos interditados, está organizado sobre areia.

O quadro funcional é formado por 60 profissionais, sendo que 50 são professores. A equipe diretiva é composta por diretor e vices, supervisora e orientadora. A merenda é preparada por 3 profissionais que atuam na cozinha, já a limpeza é realizada por 3 outras profissionais que se dividem para atender as necessidades dos três prédios. Além disso, uma estagiária CIEE é responsável pela organização e funcionamento da biblioteca. A escola também conta com Atendimento Educacional Especializado, que ocorre semanalmente, e Laboratório da Aprendizagem, no turno da manhã e em três tardes.

A EMEF XXX é uma referência na comunidade desde 10 de maio de 1990, quando foi criada pelo Decreto nº 318 de 23/01/1990 D. O 23/01/1990, portaria de Autorização e funcionamento nº 1128 de 10/12/1990 D.O 17/12/1990. A Escola Municipal de 1º Grau incompleto XXX, atendendo aos anseios e pedidos da comunidade em 27 de maio do mesmo ano inaugurou o prédio da escola. O nome da nova Instituição de ensino [INFORMAÇÃO SUPRIMIDA PARA FINS DE NÃO IDENTIFICAÇÃO]. A autorização para funcionamento da 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental ocorreu em 2003, amparada no parecer 002/03, processo nº 01-03 (ofício nº 03.03.03- OME/DFM.

Seus horários de funcionamento são das 7h30min às 11h30min; 13h15min às 17h15min, atendendo os alunos de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais nos respectivos turnos. Além disso, é importante ressaltar que a escola está inscrita no CNPJ sob o nº 94.706.439/0001-88.

Até o mês de junho de 2019 estavam matriculados 566 alunos no turno regular, divididos entre os turnos da manhã e tarde, mais 30 alunos no turno inverso.

A população do bairro no qual a escola está inserida é, em sua grande maioria, formada por pessoas que migram para Teutônia em busca de emprego, o que faz com que a identidade da escola seja de muitas origens e raças.

No bairro Canabarro, Loteamento Oito, está situado o CCT Querência Amada, o centro de lazer e esportes poliesportivo, o campo esportivo do Clube Atlético Gaúcho e um posto de saúde. Neste bairro existem dois extremos de habitação onde pode-se ver extrema pobreza, casas sem saneamento básico e, por outro lado, belas moradias. Percebe-se a presença de líderes comunitários atuantes e igrejas de diversas religiões, nas quais a participação ativa dos nossos jovens é notória.

Nesse bairro, bem próxima da escola, está instalada a fábrica de calçados Beira Rio, onde muitos pais de alunos buscam emprego. Fato este que aumenta, consideravelmente, as matrículas efetivadas a cada ano.

Nas ruas do entorno da escola pouco são os horários de transporte coletivo, porém os alunos que frequentam a EMEF XXX e que residem longe, usufruem do transporte escolar.

A escola tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Teutônia, além de receber apoio do CPM e contar com o SEMEAR (Serviço Municipal de Apoio e Ação Restaurativa) que auxilia em encaminhamentos e atendimentos psicológicos,psicopedagógicos, fonoaudiológicos e afins.

2. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

É possível constatar que, no ano de 2019, a maioria dos pais de alunos que frequentam nossa instituição de ensino têm, em sua maioria, apenas o Ensino Fundamental incompleto (34%). O número de pais com Ensino Superior não chega a 10 (6%). A quantidade de pais com Ensino Médio equivale a quantidade que frequentou o Ensino Fundamental completo (17%). De tal forma, verifica-se uma escolaridade muito baixa das famílias.

Os alunos moram, em sua maioria, com pai e mãe (53%), alguns moram somente com a mãe (19%) e outros com mãe e padrasto (11%). Geralmente são famílias que possuem mais um filho além do aluno. Moram, em sua maioria, em residência própria com número máximo de quatro pessoas (68,2%). Das famílias, constata-se que duas pessoas trabalham (50%) ou apenas uma pessoa por residência (22,4%). Em sua maioria são calçadistas (50,2%), operários (17%) ou profissionais que exercem trabalhos em construção (20%).

É perceptível que os alunos, quando não estão na escola, ficam com os avós (26%), com a mãe (21%) ou no turno inverso da escola, do CEMEF ou no SESI (18%). A grande maioria dos pais (70,4%), diz que acompanha a vida escolar dos filhos olhando os cadernos e tarefas que vão para casa, e uma minoria (12,2%) ajuda a estudar para as avaliações.

As famílias vêm quando são chamadas a comparecer na escola (77%). Um grande número de pais revisa os pertences dos filhos (67%), outros apenas às vezes (23%). As famílias, quando convidadas a participar de eventos organizados pela escola, são em grande parte parceiras, integrando-se às propostas (58%).

Com base nas respostas obtidas, observa-se que conversam com seus filhos sobre a importância de estudar e, ainda, que valores e sentimentos são assuntos que permeiam os diálogos (86%). Outros temas abordados pelas famílias, em ordem de enumeração realizada pelos pais, foram trabalho e violência (47%), drogas (45%) religião (35%) e, por último, sexualidade (28%).

As famílias compreendem que o uso do uniforme é importante, pois é uma forma de proteger seus filhos por meio da identificação escolar (69%). Eles esperam que o educandário seja um lugar que trabalhe valores, que promova discussões que os leve a refletir sobre tais valores, visto que são a base para formação dos cidadãos (88,8%). Alguns pais ainda entendem a escola como um lugar que vai “cuidar” dos seus filhos (11,2%).

Grande parte dos pais se sente pertencente à escola. Muitos escolheram matricular seus filhos na EMEF XXX pela proximidade (56%), mas também por esta ser uma escola conhecida na comunidade (44%), por ser um “bom colégio” e porque confiam no fazer pedagógico.

A maioria dos pais frequentou o Ensino Médio, porém não o concluiu (12%), muitos apresentam Ensino Fundamental incompleto (34%) e somente 8 pais possuem Ensino Superior (6%). Os responsáveis dos alunos da EMEF XXX querem uma escola segura (13%),

com valores (34%), humana e incentivadora (22%), pois desejam uma aprendizagem de qualidade para seus filhos (35%). A criatividade (7,2%), a inclusão (3,2%), bons professores (5,4%) também foram itens que se destacaram durante as entrevistas realizadas com o segmento de pais.

Os funcionários se sentem parte da escola entendendo que seu papel no grupo deve ser o de ajudar na educação inclusiva, auxiliar os alunos especiais e as crianças em suas aprendizagens, sempre dando suporte para que desenvolvam suas habilidades cognitivas e motoras.

As profissionais que preparam os alimentos dos alunos têm a preocupação de oferecer uma merenda de qualidade, conscientizando-os sobre o bom aproveitamento dos alimentos colocados à disposição. Elas acreditam que a aprendizagem não deve acontecer apenas na sala de aula, mas também em espaços e situações fora dela, por isso a escola deve oferecer diferentes experiências que oportunizem aos discentes desenvolver múltiplas habilidades.

A fala das funcionárias enfatiza a ideia de que alguns alunos frequentam a escola sem ter objetivos para o futuro. Acreditam que é necessário que haja muita motivação para fazê-los se sentirem parte do processo escolar. Sentem que a oferta de mais recursos tecnológicos é imprescindível aos alunos, é preciso inovação, não ter medo da mudança, ensinar os educandos a estudar sempre, utilizar testes de desempenho, fazer avaliações periódicas para mensurar como está o desempenho do aluno. Lembrando que quando este deixa de acertar, o erro deve servir em primeiro lugar para que o professor faça um estudo do que está acontecendo com esse aluno. O professor deve procurar se atualizar constantemente na sua área de atuação, buscar sempre novas situações de aprendizagem tendo como meta alcançar os objetivos propostos.

Na visão destas profissionais, a escola deve prestar um serviço de excelência, contribuindo para formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, visto que é a escola que os auxilia a serem adultos responsáveis e profissionais bem-sucedidos. A escola deve ser um espaço com profissionais acolhedores, compreensivos, que se preocupem com a qualidade de ensino e com a conduta dos seus alunos.

No espaço escolar deve haver um ambiente de integração entre discentes, professores, funcionários e famílias. Deve-se usar metodologias de ensino que, primeiro, investiguem o aluno e o tornem capaz de progredir enquanto ser humano, garantindo, assim, o desenvolvimento de todos.

O segmento funcionários enfatiza que a escola ideal é aquela em que a comunidade escolar participa ativamente das propostas, onde os profissionais são comprometidos com sua profissão. Onde haja muito amor, mas com limites, priorizando a harmonia entre todos. A escola ideal é a que motiva e seus alunos têm “fome” de saber, que ampara, integra e transforma. Onde os alunos se sintam confiantes e gratos, onde exista

coleguismo e colaboração e se estabeleçam relações verdadeiras. Para tal grupo, a escola ideal forma cidadãos íntegros.

De acordo com a opinião dos alunos, estes dizem que têm uma escola bonita e limpa, que têm balanços e brinquedos, que a comida é maravilhosa. Todavia, outros dizem que na escola existem muitas coisas quebradas (mesas, cadeiras, portas, janelas, ventiladores, armários, paredes com rachaduras), além do ginásio que está interditado. O parquinho está todo estragado, querem um maior, com escorregador grande, balanços de pneus, um bom lugar para estudar. Uma caixa de areia com brinquedos. Querem uma escola que brilhe, que seja colorida. A escola é um espaço para cultivar amizades onde os alunos, embora agitados, gostam de praticar esportes.

A escola que temos, dizem eles, possui uma merenda boa, tem muitos brinquedos nas salas, tem professores queridos, quadros para desenhar e uma biblioteca. Temos uma escola ganhadora de títulos. A escola é boa porque aprendemos coisas legais com os professores. A nossa escola faz atividades diferentes, como interséries, palestras, excursões, filmes, gincanas, cinema e participamos de competições como o JITEU e o Bom de Bola.

Os alunos dizem que a EMEF XXX é como se fosse a casa deles, pois é onde brincam, cultivam amizades com colegas e professores e aprendem. Segundos eles: “Nossa escola somos nós todos e todas as coisas que fazemos”.

Para o grupo discente: “Nossa escola tem bons professores, que são legais, explicam bem, ouvem os alunos, acolhem. Os professores são muito queridos. Infelizmente, às vezes há falta de professores”. Os alunos são unidos, conversam durante as aulas, jogam lixo no pátio e, muitas vezes, têm trabalhos arrancados dos murais e rasgados.

Na nossa escola, os alunos gostam de esportes, passeios, artes e cultura. A EMEF XXX tem muitos alunos inteligentes, mas também muitos com dificuldades. É uma escola legal, espaçosa, tem boa merenda, é respeitada, tem talentos, ajuda o meio ambiente.

A escola que querem não tem violência, nela os alunos não são desrespeitados por sua cor ou sua aparência, todos se respeitam. Nesse lugar os estudantes praticam esportes diariamente, os animais são livres para ir e vir, as paredes são coloridas, em todas as salas há livros de histórias novos e muito interessantes, há peças teatrais feitas pelos educandos, um ginásio de dois andares, aulas de música com instrumentos musicais e todos os alunos felizes com os uniformes e tênis que ganharam no início do ano escolar.

De acordo com os alunos: “Queremos uma escola com mais gincanas, atividades físicas, passeios, aulas diferentes, professores que interajam com as turmas, alunos que não joguem lixo no chão, não risquem as paredes e classes. Uma escola com um ginásio melhor, um campo de futebol, com menos confusões e mais respeito aos professores. Queremos aprendizagem, aulas divertidas, uma escola mais atualizada, segura, organizada, com acessibilidade (que facilite o acesso das pessoas com deficiência), com livros diferentes, mais

cursos (teatro, coral, dança…), com rede de wi-fi melhor e com mais salas de informática. Queremos uma escola sem atrasos, com o ginásio arrumado, classes inteiras e com alunos mais educados e esforçados.

Queremos o ginásio pronto, mais bolas de futebol, menos lixo. Queremos um parquinho mais limpo, carrinhos para brincar no parquinho, uma casinha, queremos aparelhos de TV e nos dias de chuva brincar com brinquedos. Queremos uma escola bonita, com boa infraestrutura, mais limpa (material de limpeza melhor, vassouras mais leves), com mais merenda, onde seja possível repetir e com recreio mais longo. Queremos material esportivo de melhor qualidade, mais atividades fora da escola e paredes mais coloridas. Uma sugestão é arrecadar dinheiro para cada turma pintar sua sala. Gostaríamos, também, que as paredes fossem mais coloridas e que o pátio tivesse mais brinquedos".

3.DIAGNÓSTICO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

No ano de 2017 os indicadores de aprendizado (Prova Brasil) e fluxo (aprovação) mostra:

56%

É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino.

Dos 68 alunos 38 demonstraram o aprendizado adequado.

44%

É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5° ano na rede pública de ensino.

Dos 2.411.745 alunos, 1.064.398 demonstraram o aprendizado adequado.

17%

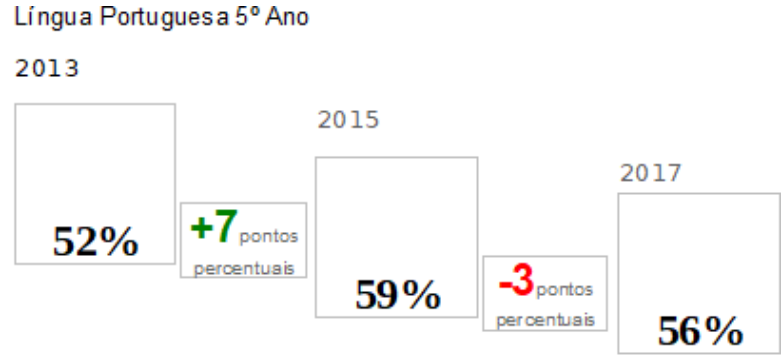
É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 9° ano.

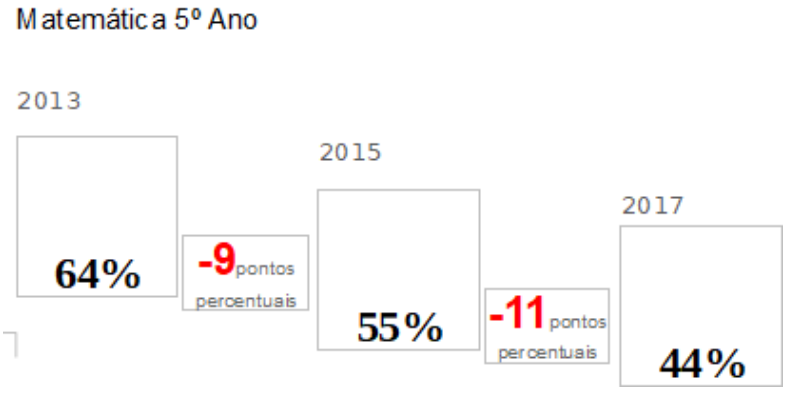
Dos 40 alunos, 6 demonstraram o aprendizado adequado

43%

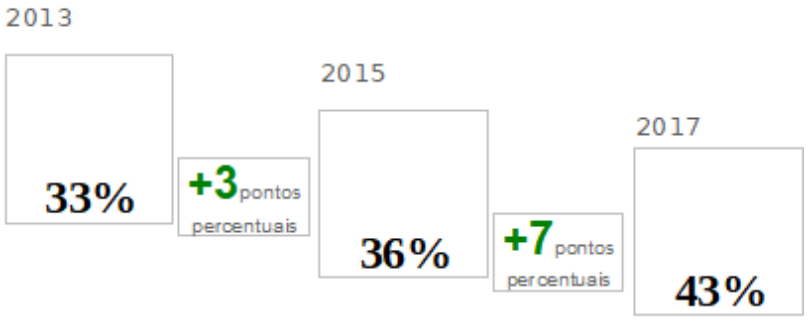
É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 9° ano.

Dos 40 alunos, 16 demonstraram o aprendizado adequado

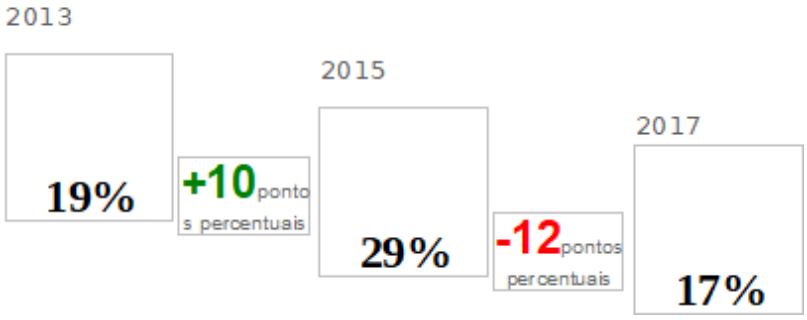




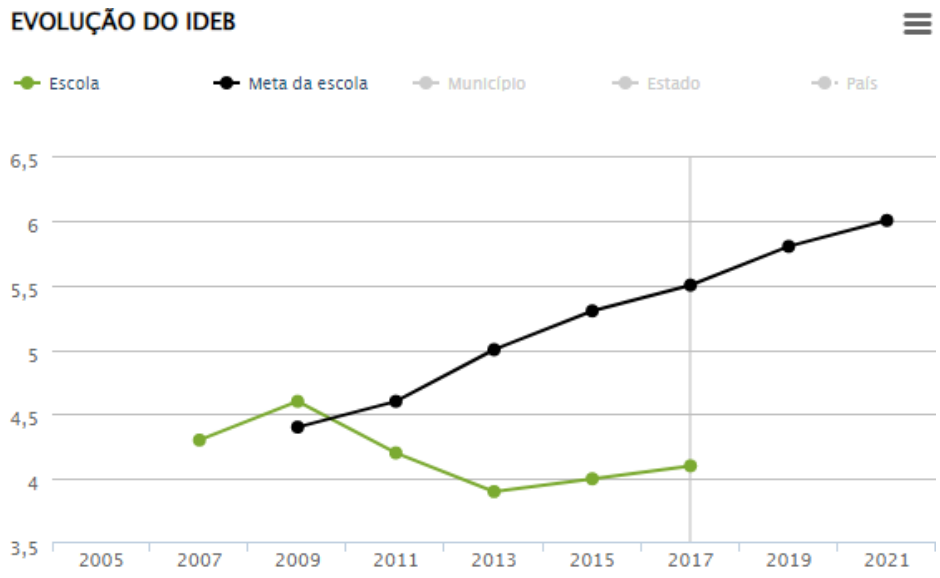
Língua Portuguesa 9º Ano



Matemática 9º Ano



Projeção para 2019



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

4. MISSÃO, VISÃO, PRINCÍPIOS E VALORES DA ESCOLA

4.1 MISSÃO

Ser uma escola de qualidade no processo ensino-aprendizagem, segura e de respeito ao próximo.

Tem-se o grande propósito de formar sujeitos humanizados que assumam princípios éticos; sujeitos críticos, conscientes e comprometidos na sua comunidade. Sujeitos que reconheçam a diversidade cultural e social do mundo atual.

4.2 VISÃO

Nossa escola atenta para o BEM-ESTAR do ser humano. Empenha-se para o ensino e a aprendizagem significativa.

Em razão disso e sabendo ser a escola um lugar de aprendizagens, de exploração de ideias, deseja-se oportunizar muitas trocas de experiências, uma convivência onde os sujeitos se constituam respeitando a diversidade, comprometidos com o fazer pedagógico, possibilitando espaços para desenvolver e demonstrar a criação em um ambiente alegre, inovador, de aprendizagem integral, com muita energia onde os alunos gostem de vir e entendam a importância do aprender.

4.3 VALORES

Esta instituição formal de ensino, EMEF XXX, tem o desejo de fortalecer a escola como espaço de aprendizagem significativa por acreditar que o papel da escola é ajudar na formação ética de crianças e jovens, cidadãos humanizados conscientes do seu papel na sociedade que está em constante mudança em razão de que deve existir intensa preocupação com a aprendizagem das gerações bem como a formação de valores, desejo demonstrado pelas famílias, para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças e jovens. Portanto, respeito, cuidado com a pessoa e cooperação não podem faltar neste espaço de ensino-aprendizagem.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASES LEGAIS

Paulo Freire (1979, p.27) nos diz que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletirmos sobre o próprio homem”. Este pensamento norteia estes registros que embasam o Projeto Político Pedagógico da EMEF XXX. Conhecer as famílias, as realidades, oportunizam um fazer pedagógico voltado para as necessidades que foram evidenciadas nos encontros e questionamentos realizados com todos os segmentos que compõem esta escola.

Dentre as concepções da educação para o século XXI, entendemos Educação como um processo em constante transformação, com o propósito de promover o desenvolvimento integral do sujeito, em seu aspecto físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural, tornando-o um indivíduo autônomo, que saiba resolver problemas do dia a dia com criticidade, bom senso e criatividade; percebendo-se como protagonista do processo educativo.

Cada vez mais acreditamos que é importante discutir, conversar e sensibilizar os alunos e as famílias da importância e da necessidade da educação para a vida pessoal, social e profissional. Educação é um processo de socialização em determinada cultura.

O cotidiano, nas escolas, é marcado por constantes mudanças e necessidades, surgindo, nestes momentos, como apoio, novas tecnologias que, muitas vezes, tornam os seres humanos dependentes destas inovações. Nas escolas se consegue sentir isso acontecendo no desenvolvimento do fazer pedagógico, onde os alunos vivem aliados às tecnologias e a escola precisa acompanhar esta aceleração de novidades na construção de conhecimentos, pois todos os dias novas tarefas são atribuídas às instituições de ensino exigindo com que os protagonistas desse fazer pedagógico reconstruam o espaço escolar para que assim recebam as inovações, se apropriem dela e façam uso para o benefício do crescimento cognitivo.

Jean Piaget (2006, p.154) afirma que educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente. Logo, a escola moderna deve ser capaz de conciliar e utilizar, tanto as tendências próprias que a fase infantil apresenta quanto à atividade espontânea que é inerente ao desenvolvimento mental para auxiliar as crianças a desenvolverem seu potencial, sem que se crie, com isso, um sistema de exclusão ou de seleção. O currículo da escola moderna deve proporcionar em igual escala as condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial.

Levando em consideração que a aprendizagem escolar implica em um conceito diretamente vinculado a construção curricular, organizada para orientar os diversos níveis de ensino e as ações pedagógicas, pensa-se na necessidade de:

Investimentos – salas de aula integral, profissionais especializados trabalhando em turno integral e monitores;

Envolvimento familiar;

Professor – observar as individualidades;

Comprometimento de todos os professores e demais funcionários da escola para o melhor da escola;

Sala temática para Música, Artes, Informática, Educação Física, com materiais de qualidade. Enfatiza-se que essas salas otimizam o uso do tempo e preservação dos materiais, bem como maior possibilidade de exploração de técnicas e conhecimentos diversificados;

Tecnologia de ponta e sistemas atualizados/tecnologias;

Formação profissional de qualidade, com relevância e remunerada;

Aprendizagem em diferentes espaços, meios, ferramentas, pátio amplo, ginásio, biblioteca informatizada e com acervo de qualidade, assim como espaço físico aconchegante;

Cultura local, municipal, regional, estadual;

Brinquedoteca – espaço lúdico de aprendizagem;

Atividades motivacionais para os alunos melhorarem a autoestima e ter maior interesse na aprendizagem;

Para além da escola – estudos fora, conhecer outras realidades: museus, quilombos, demais culturas.

Entende-se que a aprendizagem é uma prática inerente à vida social dos seres humanos e se altera ao longo do tempo e dos espaços, fatores vão sendo agregados conforme a convivência, bem como às vivências que são oportunizadas dentro dos espaços. Assim a escola vai sendo construída tendo um pedacinho de cada um dos seus elementos.

Neste sentido, a escola deve assumir valores, conforme aborda Miguel Zabalza (2000) que estimulem a autonomia dos alunos; oriente-os para o respeito a si mesmo e aos demais; para a solidariedade e para o compromisso com os mais frágeis. Além disso, que os prepare para respeitar a natureza; serem sensíveis ao multiculturalismo e fazer o que estiver ao seu alcance para trabalhar pela paz e pela igualdade entre os povos e as pessoas.

Sobre Educação e formação de sujeitos no contexto escolar, acredita-se ser imprescindível a valorização dos saberes, a expressão da identidade pessoal, a valorização das práticas de pesquisa/experiência; compreensão do sujeito como ser integral, produtor de cultura, localizado histórico e economicamente. Formação com uma educação voltada para o ser. Com resgate dos valores humanos e valorização dos profissionais da educação. Entendendo para isso: com formações práticas, com profissionais graduados para auxiliar no trabalho com os alunos especiais. Turmas com um número menor de alunos.

Uma educação com ferramentas para promoção da igualdade e da cidadania, contribuindo na construção de aspectos afetivos, éticos e sociais, individuais e grupais, ensinando, portanto, modos de ser e entrar na vida e sociedade.

A ideia de currículo infere que não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, mas sim uma seleção/construção de conhecimentos e práticas produzidas considerando as especificidades locais, dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. É um espaço individual, gerando as identidades estudantis; são as subjetividades de todos os membros que compõem a comunidade escolar: famílias, profissionais em educação e estudantes. Em razão disso, como profissionais da educação temos o compromisso de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes.

As vivências da EMEF XXX, instituição que acolhe uma grande diversidade de alunos com laudos clínicos, são pensadas a partir destas necessidades, muito difícil encontrar caminhos para atingir os objetivos de aprendizagem fazem pensar sobre como desenvolver as habilidades de cada ano de estudo.

Na escola, percebe-se a existência de projetos interdisciplinares, porém acredita-se que seria importante a existência de mais momentos dentro das reuniões pedagógicas, entre professores de séries paralelas, dos Anos Iniciais e todas as disciplinas dos professores que trabalham nas mesmas turmas. Possibilitar a hora atividade entre os paralelos ou áreas comuns facilitaria um planejamento de projetos interdisciplinares.

Trabalhar o currículo de forma articulada propiciando o desenvolvimento integral, onde os sujeitos envolvidos no processo possam explicar, compreender, intervir, mudar algo que desafie o pensamento isolado das disciplinas. Deseja-se estabelecer projetos com temática mais concisa, mais específico, anual.

A educação integral prevê a formação acadêmica em seu amplo aspecto e a formação humana, ontológica, evidenciando os múltiplos aspectos formativos do ser humano: artístico, lógico-matemático, crítico, interação, sensorial, científico, de pesquisa/experiência, das linguagens e espiritual. Prevê, também, auxílio de professores especializados (ex.: Anos Iniciais); cursos profissionalizantes conforme os interesses dos alunos; oficinas em diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo múltiplas habilidades, integrando os conhecimentos dos alunos e comunidade escolar; criar espaços físicas para que a educação integral aconteça, abrangendo um maior número de alunos.

Pensando em concepções da educação para o século XXI, é necessário, na escola, ter a internet funcionando sempre, investimentos em recursos tecnológicos, data show, notebook nas salas de aula, laboratório de Ciências, sala temática de Música, Artes, Informática e Educação Física; livros atualizados e de quantidade suficiente para as turmas; lousa digital – formação para seu uso; ambiente para pesquisa na Internet no turno inverso, complementando os estudos. Exemplo: uma biblioteca com computadores para livre pesquisa; pensar as tecnologias com uma metodologia contemporânea, que promova a participação efetiva dos estudantes como protagonistas de seu próprio conhecimento, com inúmeras alternativas de interações, conexões, experiências, ensino pela pesquisa, descobertas e desafios.

Para formação continuada dos profissionais da educação sugere-se à SME que traga profissionais qualificados para dentro da escola, de acordo com as necessidades da realidade, para falas em reuniões, oficinas, mas que esse trabalho seja realizado durante os turnos. Desejam-se vivências de situações práticas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Aperfeiçoamento do uso de ferramentas tecnológicas; incentivo a apropriação dos saberes pelos professores levando-os a uma prática crítico-reflexiva a partir de sua experiência docente. Para as formações, trazer profissionais competentes para trabalhar a autoestima do professor.

As tecnologias, que mudaram a forma de comunicação e de relacionamento entre as pessoas, oferecem a cesso a um vasto número de informações e de meios de comunicação e de expressão que favorecem a curiosidade, a exploração do mundo e a autonomia de crianças e jovens, são as chamadas “competências para o século XXI”.

Antes de implementar uma proposta pedagógica no município, é necessário dialogar com o grupo de educadores. Esperam-se formações específicas com a realidade, com pessoas que conheçam a realidade da escola: inclusão, saúde, sexualidade, primeiros socorros, entre outros. A troca de experiências entre os docentes (reflexões, estratégias pedagógicas, soluções de problemas).

A Educação Infantil, primeira etapa a ser trabalha nesta escola, acolhe crianças a partir dos 4 anos orientada pela emenda Constitucional nº 59/2009 (incluída na LDB em 2013) onde diz que a Educação Infantil se torna obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, antecipando o ingresso ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil de 4 anos representa a primeira experiência de socialização das crianças fora do contexto familiar.

Sabedores disso e cumprindo determinação da BNCC, as atividades desenvolvidas nesta etapa atendem os seis grandes direitos de aprendizagem garantidos para que as crianças possam desempenhar um papel ativo na construção de conhecimentos, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados para a Educação Infantil representam compromissos que a escola e os educadores devem assumir com os alunos. Esses compromissos incluem o estímulo ao desenvolvimento de habilidades, comportamentos e vivências nos campos de experiência.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve acontecer trabalhando pré-requisitos de acesso a fase seguinte: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Diante disso, é importante ressaltar que, conforme a BNCC, a alfabetização deve acontecer nos primeiros anos do Ensino Fundamental

Sabe-se que a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) registra os direitos das pessoas com deficiência e adota paradigma de inclusão, fortalecendo-nos a ideia de que todos podem aprender, respeitando-se o tempo de cada um. Então, a permanência de alunos com deficiência no ensino regular comum é um direito garantido, sendo assim, a escola "fala" em oportunidades de igualdade, ambiente adaptado às necessidades específicas dos mais diversos alunos, sem ensino segregado, somente assim estes alunos terão igualdade real de oportunidades. A escola conta com sala de AEE, podendo assegurar um PDI onde os alunos ultrapassem as barreiras impostas pela deficiência. O professor do AEE deverá acompanhar o professor da turma ou área para que o mesmo tenha suporte pedagógico para desenvolver estratégias de ensino aprendizagem.

A sala do AEE deve ser adequada para que o professor possa se sentir à vontade com seus alunos, auxiliando-os assim em suas dificuldades. A escola tem a necessidade do professor do AEE trabalhando com os alunos de inclusão e auxiliando os professores durante todos os dias da semana devido a imensa demanda de alunos que são matriculados na escola com CID e dificuldades para aprender.

A atuação nas salas de recursos multifuncionais possibilita a criação e desenvolvimento de práticas inclusivas que favorecem a aprendizagem. Entende-se por AtendimentoEducacional Especializado – AEE, o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Os materiais das salas de recursos multifuncionais são excelentes para o trabalho pedagógico com alunos de modo geral, mas em especial com aqueles alunos que precisam enriquecer formas de aprender, entre os quais se enquadra o público-alvo da educação especial.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo do Atendimento Educacional Especializado são os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, são os alunos com deficiência mental, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdocegueira ou deficiência múltipla.

- Alunos com transtorno global do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação.

- Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para Perrenoud (1999), a Escola deve se modificar para oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para que estes tenham um desenvolvimento humano e profissional satisfatório, sendo capazes de atuar positivamente.

Acreditando ser este o único caminho, é compromisso do fazer pedagógico da EMEF XXX desenvolver as capacidades: afeto, inteligência, sensibilidade, empatia diante a diversidade que se apresenta em cada ano letivo que começa.

Pensando no turno integral, onde os alunos frequentam as aulas em um turno e no contra turno são acolhidos e atendidos em momentos pedagógicos específicos, o desejo é que os alunos desenvolvam atividades dirigidas e atividades orientadas. O fazer pedagógico será constituído por uma parte de recreação visando oportunizar o desenvolvimento de múltiplas habilidades e por situações culturais de aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento: arte, esportes, ciências, tecnologia. Os alunos deverão ser atendidos por professores concursados que se ocupem da formação integral destes educandos, podendo ser auxiliados por estagiários.

O município de Teutônia conta com Laboratório de Aprendizagem nas escolas, sendo esta uma realidade na EMEF XXX, com o objetivo de proporcionar uma oportunidade a mais de construção de conhecimentos para os alunos que aprendem em um tempo diferente e precisam de um atendimento individualizado.

O público-alvo destes atendimentos são alunos com histórico de evasão e repetência, dificuldades de interação, defasagem de conhecimentos básicos nas diferentes áreas do conhecimento, bloqueios ou traumas que, por ventura, possam ter sofrido.

A partir destas realidades, será feita a organização para o atendimento dos alunos, que serão indicados, após diagnóstico, pela professora da turma em consonância com a família, ou seja, é realizada uma conversa com as famílias onde são expostos os objetivos que o Laboratório de Aprendizagem tem, como funcionam os atendimentos: de forma lúdica com a utilização de jogos, brincadeiras, confecção de materiais, produções escritas…

Desta forma o L.A se caracteriza como espaço de atendimento individualizado, ou seja, um espaço onde acolher as diferenças seja uma rotina diária. Contemplar os anseios que a criança traz é o ponto central dessa caminhada para a professora do Laboratório de Aprendizagem.

Objetivos do Laboratório de Aprendizagem:

investigar o processo de construção de conhecimento do aluno;

contribuir para superação das dificuldades de aprendizagem e impulsionar o aluno a buscar novas informações possibilitando os mais diversos conhecimentos;

proporcionar aos alunos com dificuldades de aprendizagem atividades lúdicas nas diversas áreas do conhecimento;

criar estratégias de atendimento educacional complementar;

integrar as atividades desenvolvidas no L.A com o trabalho realizado em sala de aula;

Ações:

os alunos serão encaminhados pelo professor da turma mediante avaliação durante o período letivo e deverão ser avaliados pelos professores do L.A;

os atendimentos serão realizados na sala do L.A ou em outros espaços de aprendizagem, na escola, preferencialmente no turno inverso ao da aula;

será elaborado um cronograma com dia e horário de atendimento de cada aluno. A organização dos grupos de atendimento será feita de acordo com as características e dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

6. AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR

A avaliação do aproveitamento escolar do aluno é um processo contínuo, observando-se a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos em termos de competências e habilidades em todas as áreas do conhecimento. O aluno será avaliado a partir do seu processo de construção de conhecimentos. O desenvolvimento dos hábitos, das atitudes, sua responsabilidade frente a aprendizagem, sua assiduidade às aulas e as atividades propostas e o seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor serão informados aos pais ou responsáveis através de boletins avaliativos ou pareceres.

O professor, de posse dos dados sobre a aprendizagem dos alunos e considerando as oportunidades de estudos de recuperação oferecidos no decorrer do trimestre, realiza o fechamento dos resultados obtidos por período trimestral. O professor deverá, ao longo do trimestre, proporcionar diferentes situações de aprendizagem utilizando instrumentos variados para diagnosticar a evolução no processo de ensino/aprendizagem.

O enfoque da avaliação serve de diagnóstico para o professor, para os alunos e para os responsáveis realizarem os encaminhamentos necessários. Os critérios para avaliar o aluno, no seu processo global de aprendizagem, serão estipulados nos Planos de Estudos e referendado nos Planos de Trabalho dos professores.

Na Educação Infantil a avaliação do desenvolvimento do aluno é global e contínua, com base no acompanhamento, na observação e no registro do fazer pedagógico realizado pelo aluno, sendo seus resultados comunicados aos pais ou responsáveis, semestralmente por meio de relatórios de acompanhamento da aprendizagem.

7. METODOLOGIA

Sendo o profissional da educação um mediador e problematizador, pretende-se oportunizar condições para que os alunos aprendam a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, tornando-se protagonistas do seu aprendizado. A construção de conhecimentos estará embasada na BNCC e no RCG.

A metodologia de trabalho desta instituição formal de ensino pressupõe o aluno como sujeito ativo, portador de conhecimentos prévios que servirão como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. O diálogo, a pesquisa e a criação serão estratégias metodológicas importantes nesse processo.

PLANO DE AÇÃO

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Realizar planejamentos com vistas a construir conhecimentos significativos.	- Conhecer o aluno, a realidade; - Incentivar os professores a se envolver e trazer novas ideias. -Escolher e "premiar" alunos que se destacam em alguma atividade. - Olimpíada do conhecimento (cada professor entrega questões com as respostas para os responsáveis). Partir das ideias dos alunos Planejamento com paralelas e interdisciplinar, por turma.	Alunos e professores. Todos os alunos Estudantes Professores	Durante ano letivo. Ano todo, escolha mensal (trimestral) Duas vezes por ano (sempre antes das férias) 2020...	Professores, coordenadora pedagógica. Professores conselheiros e direção. Direção, supervisão e orientação. Professores

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Oportunizar situações de desenvolvimento da criatividade no processo de construção de conhecimentos, aumentando o sentimento e o prazer de aprender e do ensinar.	Show de talentos.	Todos os professores e alunos.	3º trimestre	Comissão
	Sarau cultural.	Turmas e professores interessados.	Ao longo do Ano Letivo.	Professores e alunos com trabalhos para compartilhar.
	Mostra Pedagógica: apresentações de trabalhos/projetos/ sequências didáticas.	Todos os alunos.	Durante o ano.	Professor titular da turma e professor conselheiro, nos anos finais.
	Continuação do Projeto de Leitura (maiores leem para os menores).	Estudantes	Durante o ano.	Professores de Português/ Religião.
	Amigo secreto de cartão de Natal	Estudantes e professores.	Dezembro de 2019/2020…	Professores de todas as turmas.
	Chimarrão Literário.	Comunidade escolar.	Anual.	Professores e equipes diretivas.
		Alunos e professores.		Professor e alunos

	Feira de Ciências.		Uma vez por ano.	

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Melhorar comunicação interna (secretarias/ escolas)	Comunicar com antecedência às escolas e professores onde vão trabalhar e até quando (em caso de convocações); Padronizar recepção de professores novos, o que deve ser explicado. Fazer os profissionais se sentirem acolhidos. Padronizar canais de comunicação atividades, formações com antecedência, principalmente promovidos pela secretaria de educação. "Grupos" somente para informações importantes, por níveis de ensino.	Secretaria de Educação; Escolas. Direção e professores.	Outubro de 2019 Início do ano letivo de 2020.	Secretaria de Educação e equipes diretivas. Direção

Formações continuadas (qualidade e mais prática).	Pedir sugestões aos professores de cursos e oficinas/palestras, das necessidades reais. E colocar em prática.	Professores		SME
	Formação continuada para os professores, para cuidar de si, do psicológico até para auxiliar os alunos em uma meditação, a se calmar.	Professores	Desde agora: outubro de 2019.	SME EMEF XXX
Formação continuada de qualidade.	Períodos mais concentrados e não em dias “espalhados”. Trazer pessoas que consigam acrescentar.	Professores	Ano de 2020	SME
	Palestrantes que trabalhem com Ensino Fundamental na atualidade. (em rede pública de ensino).	Professores	Ano de 2020	SME

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Trazer profissionais de empresas diversas para dar outras visões/perspectivas para os alunos.	Feira de cursos/técnicos.	9º Ano	Durante o ano letivo	Professores e orientação.
	Visita a feira das profissões na UNIVATES.	8º E 9º Ano	Anual	Professor conselheiro.
	Roda de conversa com ex-alunos que estão no mercado de trabalho.	8º e 9º ano	Anual	Professores conselheiros e direção.
	Trazer grupos culturais para demonstração, apresentações(música, dança, capoeira, atletismo, etc.)	Todos os alunos.	Semana Literária, momentos de fomento à cultura.	Direção, professores de Arte e Educação Física.
	Trazer RH de empresas para falar sobre o perfil dos profissionais que as empresas procuram.	8º e 9º Ano	Anual	Orientação Educacional e equipe diretiva.
	Oportunizar situações de aprendizagem de como construir um currículo; com se portar em uma entrevista de emprego.	8º e 9º Ano	Durante o ano.	Professores de Língua Portuguesa e Orientação Educacional.
	Trazer pais para falar de suas profissões.		Durante o mês do trabalho.	Direção, professores e pais.

		Todos os estudantes.		

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Continuar o plantio de árvores, cultivo de temperos, chás e flores.	Jardim suspenso (paletes coloridos); fazer rodízio para cuidar das plantas.	Professores, estudantes e funcionários.	A partir de março de 2020.	Adriane e Noeli – paletes; Plantio de flores: alunos, professores e colaboradores
	Eleger os padrinhos das plantas.	Professores e alunos.	Todo ano letivo.	Professores e alunos.
	Responsabilizar os alunos a cuidarem do que é plantado, conversas, oficinas.	Alunos.	Todo o ano letivo.	Professores, alunos equipe diretiva.
	Reservar um espaço e cercar para cultivar temperos, chás e flores.	Todos.	Todo o ano letivo.	Direção e colaboradores
	Concretizar a aquisição do terreno anexo à escola para área verde e cultivo.	Todos.	Fevereiro de 2020.	Equipe ser ponte com o poder executivo.

	Projeto de sustentabilidade, mobilizando alunos e professores. Cada turma se responsabiliza por uma atividade.		Durante todo o ano letivo.	Professores, direção, alunos e pais.

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Maior participação e interesse dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente daqueles que apresentam problemas.	Palestra com especialista para os responsáveis dos alunos. Duração de 30min.	Famílias (organizar por faixa etária).	Mensal, nos dias de reunião pedagógica.	Orientadora.
	Escola de Pais: Trabalhar com os pais como educar os filhos. O pai que for convidado e não participar, justificar a falta perante a escola. O conselho tutelar deve ser comunicado se o pai for negligente.	Turmas	Trimestral	Orientação

	Após o 3º encaminhamento à orientação educacional, solicitar a presença do responsável em sala de aula para vivenciar o momento. Planejar atividades para serem trabalhadas com as famílias	Turmas Estudantes e responsáveis	Trimestral Durante o ano	Orientação Professores responsáveis pelas turmas.

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Orientar os alunos sobre sexualidade, uso de drogas, marginalidade.	Palestras com policiais e juízes. Teatros, vídeos, palestras, conversas. Teatros, vídeos, palestras e conversas, de	Alunos dos Anos Finais. 3º ao 5º Ano Ed. Infantil ao 2º Ano.	Trimestral. Trimestral Trimestral	Equipe diretiva e professores. Orientação e professores de ciências. Orientação.

	forma mais lúdica, com linguagem simples e com menor duração. Palestras com profissionais da saúde. Visita e/ou vinda de profissional que atua em clínica (ou hospital) de reabilitação de dependentes químicos. Projeto criado na escola. Diálogo, textos informativos	Anos Iniciais até o 3º Ano 4º ao 9º Ano 5º Ano em diante ou a todos adequado a idade. Estudantes.	Anual Anual Durante o ano. Durante o ano	Orientação e direção. Orientação e direção. Equipe diretiva auxiliado pela SME. Orientação e professores.
DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Trabalhar a autoestima	Conversa com psicóloga	Alunos	Semana da Criança.	Orientador a entra em contato.

	Dia do talento Trazer ex-alunos. Higiene corporal: trazer estagiários para cuidados pessoais, bem como, profissionais da saúde (alimentação – nutri, odontologista, ginecologista. Meditação (momento de acalmar – leitura, música, uma conversa…) Cuidado com os professores e equipes diretivas-ações que acolha os profissionais e cuide da saúde mental. Psicólogo, também, para os professores. Dia da família (apresentação dos talentos escolares –	Alunos Alunos dos Anos Finais – 6ºAno em diante Alunos em grupos separados. Alunos, professores e funcionários. Professores e equipe diretiva. Alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar.	Semanalmente Durante o ano letivo. 2º trimestre	Professora Cândida organiza os bilhetes. Equipe diretiva contata. Equipe diretiva e SME. Acordo entre todos os professores (tabela com rodízio). Secretaria de Educação. Alunos, professores, equipe diretiva e comunidade escolar.

	alunos se responsabilizam).			

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Valorização do patrimônio público	Explicações, diálogos, placas explicativas.	A todos os estudantes.	A partir de fevereiro de 2020.	Professoras Jaqueline S. e Adriane.
	Aulas explicativas com falas e imagens de escolas modelos e escolas destruídas.	Aos alunos e professores.	A partir de janeiro de 2020.	Prefeitura.
	Pintura dos corredores, corrimãos, postes, prédios. Revitalização do pátio (jardinagem, areia, consertos dos brinquedos, parquinho).	Aos alunos e professores.	A partir de janeiro de 2020.	Equipe diretiva e prefeitura.
	Oportunizar uma sala de música onde as propostas pedagógicas serão desenvolvidas e onde os instrumentos permanecerão, evitando assim o constante deslocamento dos instrumentos, que é	Alunos e professores.	A partir de janeiro de 2020.	Equipe diretiva e SME.

	a maior causa das avarias. Dar condições de uso /conservação dos aparelhos de ar condicionado através de uma subestação de energia.	Alunos, professores e funcionários.	Outubro de 2019	Equipe diretiva/Prefeitura (SME).

DESAFIO	AÇÃO	A QUEM SE DESTINA	QUANDO	RESPONSÁVEL
Falta de professores	Planejar melhor a demanda de acordo com a necessidade, inclusive prevendo licença maternidade. Nomear, convocar de acordo com a necessidade. Não contratar inferior a carga horária do licenciado.	Escola	A partir de outubro de 2019.	Equipe diretiva/Secretaria de educação.
	Para falta de professores por motivo de saúde/atestado durante a semana, contratação de "professor volante" para cobrir as faltas, inclusive para	Escola XXX	Sempre	SME

	contemplar as horas atividades.			

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PERRENOUD, Phillipe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Editora Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. Pátio – revista pedagógica, ano 4 nº 13, Maio/Jun., p. 21-25, 2000.

REGIMENTO ESCOLAR

2019

SUMÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA 225
2 ATOS LEGAIS 225
3 PRINCÍPIOS, FINALIDADES E OBJETIVOS 225
3.1 Filosofia da Escola 225
3.2 Finalidades 225
3.2.1 Da Educação Infantil 4
3.2.2 Do Ensino Fundamental 4
3.3 Objetivos 226
3.3.1 Da Escola 226
3.3.2 Da Educação Infantil 6
3.3.3 Do Ensino Fundamental 7
4 GESTÃO ESCOLAR 7
4.1 Equipe Diretiva e suas competências 7
4.1.1 Diretor e Vice-diretor 7
4.1.2 Supervisão Escolar 230
4.1.3 Orientação Educacional 230
4.1.4 Conselho Escolar 231
4.1.5 Mantenedora das Instituições Comunitárias das Escolas de Educação Infantil 232
4.2 Profissionais da Educação e suas competências 232
4.2.1 Professores 12
4.2.1 De Educação Infantil 12
4.2.2 De Ensino Fundamental 13
4.2.2 Monitores 234
4.2.3 Estagiários 236
5 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA 236
5.1 Projeto Político Pedagógico 236
5.2 Plano de Estudos 17
5.3 Plano de Trabalho do Professor 236
5.4 Formação Continuada 237
5.5 Princípios de Convivência 18
5.6 Educação Inclusiva 19
5.7 Ano Letivo e Calendário 20
6 REGIME ESCOLAR 239
6.1 Educação Infantil 239
6.2 Ensino Fundamental 21
6.3 Ingresso, Aquisição de Vaga e Permanência 22
6.3.1 Inscrição 22
6.3.2 Matrícula e Rematrícula 22
6.3.2.1 Matrícula nas Escolas de Educação Infantil 22
6.3.2.2 Matrícula nas Escolas de Ensino Fundamental 23
6.3.2.2 Rematrícula 24

6.4 Controle de Frequência 24
6.5 Transferência 24
7 METODOLOGIA DE ENSINO 25
8 AVALIAÇÃO 25
8.1 Avaliação da criança da Educação Infantil 26
8.2 Avaliação do educando do Ensino Fundamental 26
8.2.1 Expressão da Avaliação dos Alunos 27
8.4 Classificação 28
8.5 Promoção do Aluno 28
8.6 Avanços 29
8.7 Reclassificação 29
8.8 Aproveitamento de estudos 30
8.9 Adaptação de estudos aos alunos transferidos 30
8.10 Estudos Compensatórios de Infrequência 30
8.11 Estudos Domiciliares 31
8.12 Avaliação dos profissionais 31
8.13 Avaliação da Escola 32
8.14 Conselho de Classe 32
8.15 Estudos de Recuperação 33
8.16 Certificação 33
9 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO 34
9.1 Biblioteca Escolar e/ou Acervo Bibliográfico 34
9.2 Laboratório de Informática 35
9.3 Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado 35
9.4 Laboratório de Aprendizagem 36
9.5 Secretaria da Escola 37
9.6 Serviço de Alimentação Escolar, Limpeza e Manutenção 38
9.7 Círculo de Pais e Mestres ou Associação de Pais, Professores, Funcionários e Colaboradores 39
9.8 Turno Integral 39
10 CASOS OMISSOS 39

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Escola Municipal de Ensino Fundamental XXX

2 ATOS LEGAIS

Decreto de Criação nº 318 de 23 de janeiro de 1990
Portaria de 10 de dezembro de 1990
Parecer 1128

3 PRINCÍPIOS, FINALIDADES E OBJETIVOS

3.1 Filosofia da Escola

A escola tem como filosofia promover a construção e reconstrução de conhecimentos e de valores éticos, morais, culturais e sociais que oportunizem uma sociedade mais humana, justa e solidária.

Deseja-se ser uma escola de qualidade no ensino e aprendizagem, segura e de respeito ao próximo. Tem-se o grande propósito de formar sujeitos humanizados que assumam princípios éticos; sujeitos críticos, conscientes, comprometidos na sua comunidade. Sujeitosque reconheçam a diversidade cultural e social no mundo atual.

Missão - Promover o desenvolvimento integral do educando, contribuindo significativamente na construção do conhecimento enquanto cidadão de direitos e deveres, tornando-o pró-ativo no meio em que está inserido. Oportunizar uma educação de qualidade, para a formação de seres humanos críticos, resilientes, que saibam lidar com as diferenças e os desafios da sociedade.

Visão - Ser uma escola de referência em nível municipal pela qualidade de ensino, pelos valores prezados e pelo elevado grau de satisfação das famílias e profissionais da instituição, comprometidos com a construção de uma sociedade melhor.

Valores - Vivenciar os valores na escola que devem ser a base para que o aluno consiga viver bem em família e sociedade: Respeito mútuo, ética/moral, responsabilidade e comprometimento, resiliência, humildade/solidariedade, tolerância, cooperação, empatia, humanização e compreensão.

3.2 Finalidades

O Sistema Municipal de Ensino oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a modalidade Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental.

3.2.1 Da Educação Infantil

A Educação Infantil, de acordo com as normas vigentes, tem por finalidade: cuidar e educar a criança em seu desenvolvimento integral, abrangendo as áreas cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais de forma harmoniosa e integrada. Também tem como finalidade promover situações onde o educando possa (re)construir o seu conhecimento, estabelecendo relações com o mundo que o rodeia, respeitando e conservando a espontaneidade da criança.

Conforme o Art. 205 da Constituição Federal, as famílias fazem parte do processo e formação e constituição da criança em sua integralidade, permitindo que usufruam de seus direitos sociais, políticos e de participação, em um local privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 29 e da Lei Federal nº 12.796/13, a Educação Infantil tem por finalidade: "O desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

3.2.2 Do Ensino Fundamental

Considerando as dimensões do educar e cuidar, em sua inseparabilidade, a educação tem como função social, recuperar a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Artigo 32, traz a seguinte redação, no que tange ao Ensino Fundamental:

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

3.3 Objetivos

Promover uma educação integral que permite ao educando ser sujeito de sua própria história, resgatando e construindo valores sociais, culturais e morais.

3.3.1 Da Escola

A EMEF XXX tem como objetivo fortalecer a escola como espaço de aprendizagem significativa; ajudar na formação ética de crianças e jovens, cidadãos humanizados conscientes do seu papel na sociedade, com a formação de valores onde o respeito e a cooperação sejam metas constantes neste espaço formal de aprendizagem. Objetiva-se oportunizar muitas trocas

de experiências, uma convivência onde os sujeitos se constituam respeitando a diversidade, comprometidos com o fazer pedagógico, oportunizando espaços para desenvolvimento em ambientes alegres, inovadores, de aprendizagem integral onde os alunos entendam a importância do aprender.

Contribuir para a formação integral do Educando, proporcionando a ampliação de suas capacidades de aprender para que se torne sujeito da sua própria História, desenvolvendo:

As diversas formas de linguagem.

A criticidade.

A formação de resgate dos valores sociais.

A valorização do meio em que vive.

A responsabilidade.

3.3.2 Da Educação Infantil

São objetivos da Educação Infantil:

Atender a criança, ser histórico e de direitos, em suas necessidades de educação e cuidado, complementando e compartilhando esta responsabilidade com as famílias.

Desenvolver uma imagem positiva de si, incentivando a convivência entre crianças e destas com adultos, construindo conhecimentos saberes e valores, com vistas ao desenvolvimento integral e autonomia; atuando de forma cada vez mais independente, com a confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

Possibilitar à criança descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Criar ambiente de participação, interação e socialização, estabelecendo vínculos afetivos e de troca entre crianças;

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Promover como eixos do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras, enquanto forma de articular saberes e conhecimentos, possibilitando às crianças o direito de terem e viverem a infância.

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados.

3.3.3 Do Ensino Fundamental

Conforme determina a Resolução CNE/CEB 4/10, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na sua Seção II - ‘Ensino Fundamental’, nos seus artigos 23 e 24:

Art. 23 - O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de Anos Iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e Anos Finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24 - Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - Foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

4 GESTÃO ESCOLAR

4.1 Equipe Diretiva e suas competências

4.1.1 Diretor e Vice-diretor

A escola é administrada pela Direção, formada pelo(a) Diretor(a) e Vice(s)-Diretor(es), cargos de livre escolha da Mantenedora, conforme determina os artigos 9º e 10, da Lei Municipal Nº 4.911 de 09 de fevereiro de 2018, que disciplina a Gestão Democrática do Ensino Público na Rede Municipal de Teutônia, e dá outras providências.

A Direção tem por competência tomar as decisões administrativas, pedagógicas e técnicas, assessorada pela equipe pedagógica, ouvindo o corpo docente, pais, alunos e os funcionários, sempre que se fizer necessário.

A direção da escola é exercida pelo diretor, designado conforme a legislação municipal, assessorado pelo(s) vice(s) e serviço de supervisão/orientação escolar e secretaria.

Tem como atribuições, conforme consta na Lei Municipal nº 4.911 de 09 de fevereiro de 2018, no seu Art. 6º:

I – Priorizar a qualidade da educação no âmbito de sua instituição;

II – Articular o processo de aprendizagem com os profissionais da educação, com as famílias e com os(as) alunos(as);

III - Representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;

IV - Coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo, financeiro e pedagógico, através do Plano Global da Escola observado as políticas públicas da Secretaria Municipal da Educação;

V - Coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar da Secretaria Municipal da Educação de Teutônia;

VI - Submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros;

VII - Submeter à aprovação da Secretaria Municipal da Educação o Plano Global da Escola;

VIII - Sugerir a organização do quadro de recursos humanos da escola com as devidas especificações e indicar à Secretaria Municipal da Educação os recursos humanos disponíveis para fins da convocação de que tratam os incisos do art. 33 e seguintes da Lei nº 1.449 de 22 de dezembro de 1998, mantendo o respectivo cadastro atualizado, assim como os registros funcionais dos servidores lotados na escola;

IX – Controlar o cumprimento da carga horária e demais atribuições dos profissionais da educação e servidores lotados neste educandário;

X - Submeter ao Conselho Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas prevista na alínea B, parágrafo 1º do Art. 37;

XI - Divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola, em consonância com a Unidade Executora (CPM ou APF);

XII - Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;

XIII - Apresentar, anualmente, ao Conselho Escolar, à comunidade escolar e à Secretaria Municipal de Educação os resultados da avaliação institucional da escola, conforme previsto no Regimento Escolar e ainda o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Global e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino;

XIV - Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;

XV - Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas do Sistema Municipal de Ensino;

XVI - Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;

XVII - Coordenar os procedimentos referentes ao recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

O Vice-diretor assessora o diretor em todas as suas atribuições e substitui o diretor nos seus impedimentos legais.

4.1.2 Supervisão Escolar

A escola conta com o serviço de profissional designado conforme legislação vigente. Esse serviço atua em consonância com a Secretaria Municipal de Educação que procede as orientações sempre buscando atendimento das necessidades das crianças, dos alunos, professores/educadores e comunidade.

As atribuições deste profissional estão descritas no Plano de Carreira do Magistério. Dentre elas:

Participar da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Orientar e assessorar os professores/educadores em seus planejamentos de ensino-aprendizagem.

Orientar os professores na elaboração dos Planos de Estudos, Planos de Trabalho e Planos de Aula.

Manter-se atualizado técnico-legal-pedagógico para desempenhar suas funções com qualidade.

Promover e participar dos Conselhos de Classe.

Promover reuniões pedagógicas, subsidiando o corpo docente na atualização em serviço.

Coordenar e observar a caminhada cognitiva da criança/aluno transferido, com a finalidade de melhor desenvolver suas aprendizagens no ano matriculado.

Assessorar o diretor(a) no desempenho de suas funções.

Articular-se com o serviço de orientação educacional.

Orientar/acompanhar os estudos de recuperação desenvolvidos pelos professores para os alunos que deles necessitarem.

Auxiliar na elaboração do Plano Global, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, e submetê-lo à aprovação do(a) diretor(a).

Coordenar a elaboração do calendário letivo, concernente à escola.

Acompanhar e assessorar as atividades pedagógicas e culturais que envolvem a comunidade escolar.

Ser um elo de comunicação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado junto aos demais membros da comunidade escolar que estão em contato com os alunos, público-alvo da educação especial.

Acompanhar os atendimentos desenvolvidos pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado.

Colaborar na organização e acompanhar as atividades desenvolvidas no Turno Inverso.

4.1.3 Orientação Educacional

Esse serviço é coordenado por profissional que exerça suas atribuições em consonância com a legislação vigente e as orientações da Mantenedora. Suas atribuições estão descritas no Plano de Carreira do Magistério. Dentre elas:

Participar da elaboração e adequação do Projeto Político Pedagógico.

Orientar os professores na atuação com crianças/alunos que necessitam de trabalho diferenciado.

Orientar pais/responsáveis na educação dos filhos, promovendo a co-responsabilidade da educação.

Auxiliar na coordenação dos Conselhos de Classe.

Contatar os responsáveis dos alunos infrequentes.

Acompanhar e notificar o órgão competente com relação aos alunos infrequentes.

Promover a orientação para o mundo do trabalho.

Orientar a criança/aluno no seu processo atitudinal dentro da escola e na sociedade, com base na filosofia, missão, visão e valores defendidos pela escola no seu Projeto Político Pedagógico.

Orientar os alunos no seu processo de estudo.

Assessorar professores/educadores e crianças/alunos para que o clima de trabalho dentro da sala de aula seja de respeito mútuo.

Informar aos responsáveis e alunos sobre as regras gerais da escola e o amparo legal das mesmas e estabelecer normas de convivência.

Ser um elo de comunicação entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado junto aos demais membros da comunidade escolar que estão em contato com as crianças/alunos público alvo da Educação Especial.

Acompanhar os atendimentos desenvolvidos pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado, contatando a família quando necessário.

Ser um elo de comunicação da escola com as famílias e com a rede de atendimento multiprofissional que atende as crianças/alunos.

Na ausência do Supervisor Escolar ou Orientador Educacional, as atribuições a que se referem aos cargos serão desempenhadas pelo diretor e aquele profissional que estiver assessorando-o na Gestão da Escola.

4.1.4 Conselho Escolar

A Lei Municipal Nº 4.911 de 09 de fevereiro de 2018, disciplina a Gestão Democrática do Ensino Público na Rede Municipal de Teutônia e dá outras providências, em seu Art.13 e14, ainda em conformidade às demais legislações vigentes, que abordam as atribuições do Conselho Escolar:

Art. 13. Os Conselhos Escolares terão função consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora.

§1º - Os Conselhos Escolares terão as seguintes funções:

a) Função Consultiva: aconselhar e emitir opiniões sobre determinado assunto ou problema relacionado à escola, assessorar e encaminhar questões dos diversos segmentos, sobre planos e programas administrativos, pedagógicos e financeiros.

b) Função Deliberativa: examinar uma situação concreta com vista a uma decisão; dar parecer sobre determinados assuntos a ele submetido; acompanhar as normas internas da escola sobre questões referentes ao funcionamento nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, examinar a prestação de contas dos recursos financeiros, emitindo um parecer.

c) Função Fiscalizadora: acompanhar e avaliar as ações administrativas, pedagógicas e financeiras.

d) Função Mobilizadora: promover, estimular e articular a participação integrada dos segmentos representativos da escola e da comunidade local, em diversas atividades, contribuindo para a efetivação da democracia e para a melhoria da qualidade social daeducação.

§2º - Na definição das questões pedagógicas deverão ser resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e diretrizes do Conselho Nacional e Municipal de Educação, e da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 14. Dentre as Atribuições do Conselho Escolar a serem definidas no respeito do regimento de cada unidade escolar, incluem-se as de:

I - Elaborar seu regimento.

II - Criar e garantir mecanismos de participação efetiva democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico, acrescido das ações administrativas, pedagógicas e financeiras desta unidade.

III – Coordenar, em conjunto com a direção da Escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar, do Projeto Político Pedagógico.

IV - Convocar assembleias gerais dos segmentos da comunidade escolar.

V - Encaminhar, quando cabível, aos órgãos competentes, proposta de Instauração de sindicância na escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente.

VI - Analisar os resultados finais de rendimento escolar e relatórios administrativos e pedagógicos, propondo alternativas para melhorar o desempenho escolar.

VII - Analisar e apreciar as questões de interesse da Escola encaminhada ao Conselho.

VIII – Examinar e dar um parecer sobre a prestação de contas de verbas oriundas do governo federal, estadual ou municipal.

4.1.5 Mantenedora das Instituições Comunitárias das Escolas de Educação Infantil

É a entidade juridicamente constituída…

4.2 Profissionais da Educação e suas competências

Na Escola, atuam junto a crianças/alunos Professores e Monitores, ambos responsáveis em promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social da criança/aluno, estando comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e com a filosofia da Escola, realizando ainda ações concomitantes e indissolúveis de cuidar e educar, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais.

4.2.1 Professores

4.2.1.1 De Educação Infantil

Cabe ao profissional da Educação Infantil, além das atribuições elencadas no Plano de Carreira do Magistério Municipal:

Planejar, executar e avaliar o plano docente, atendendo as diretrizes curriculares da Escola e aquelas emanadas da legislação vigente;

Realizar registros pertinentes ao seu trabalho pedagógico e frequência diária da turma sob sua responsabilidade;

Participar ativamente das sessões de estudos, encontros, reuniões e festividades da Escola;

Procurar sempre a melhoria da sua qualificação através de leituras, estudos e cursos;

Atender as necessidades de afeto, higiene, alimentação e sono das crianças, procurando respeitar a faixa etária;

Estar atentos às mais diversas formas de comunicação da criança: fisionomia, gestos, expressões, tipos de linguagem e choro, a fim de perceber necessidades e interesses;

Manter o ambiente da sala de aula limpo e organizado;

Prestar atendimento de igualdade a todas as crianças, observando suas ações e reações;

Observar a saúde e o bem-estar das crianças, prestando primeiros socorros, cientificando o superior imediato da ocorrência. Ministrar medicamentos conforme prescrição médica atualizada;

Saber guardar sigilo sobre os assuntos pertinentes a sua atuação profissional, bem como os relacionados à escola, zelando pela ética profissional;

Zelar pelo patrimônio da escola;

Participar da construção, execução e avaliação Proposta-Pedagógica e regimento escolar do educandário;

Buscar um bom relacionamento com os colegas, crianças, pais, comunidade escolar e Mantenedora;

Integrar-se e participar das atividades da escola;

Acompanhar, registrar e elaborar relatórios das aprendizagens e desenvolvimento da criança.

4.2.1.2 De Ensino Fundamental

De acordo com o Anexo I, do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Teutônia, são atribuições dos Professores:

Planejar e executar o trabalho docente, em consonância com o plano curricular da escola, atendendo ao avanço da tecnologia educacional e às diretrizes de ensino emanadas do órgão competente.

Definir, operacionalmente, os objetivos do plano curricular, quanto à sua sala de aula, estabelecendo relações entre os diferentes componentes curriculares.

Ministrar aulas nos dias letivos e horas de trabalho estabelecidas, inclusive com a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Levantar e interpretar dados relativos à realidade de sua classe.

Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Avaliar o desempenho dos alunos de acordo com o regimento escolar, nos prazos estabelecidos.

Participar na elaboração da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino.

Participar da elaboração, execução e avaliação do Plano Integrado da Escola.

Participar na elaboração do Regimento Escolar.

Participar da elaboração e seleção do material didático utilizado em sala de aula.

Zelar pela aprendizagem dos alunos.

Constatar necessidades e encaminhar os educandos aos setores específicos de atendimento.

Atender às solicitações da direção da escola referentes à sua ação docente.

Atualizar-se em sua área de conhecimentos.

Participar do planejamento de classes paralelas, de área ou disciplinas específicas e das atividades específicas ou extraclasses.

Cooperar com os serviços de administração escolar, planejamento, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar.

Participar de reuniões, encontros, seminários, cursos, conselhos de classe, atividades cívicas e culturais, bem como de outros eventos da área educacional e correlata.

Participar da elaboração, execução e avaliação da proposta administrativo-pedagógica do estabelecimento de ensino.

Promover aulas e trabalhos de recuperação para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Fornecer dados e apresentar relatórios de suas atividades.

Realizar levantamentos diversos no sentido de subsidiar o trabalho docente.

Contribuir para o aprimoramento da qualidade do tempo livre dos educandos, prestando-lhes aconselhamento.

Acompanhar e orientar o trabalho de estagiários.

Zelar pela disciplina e pelo material docente.

Manter-se atualizado sobre a legislação do ensino.

Executar outras atividades afins.

4.2.2 Monitores

Conforme determina a Lei Municipal nº 5.061, de 08 de outubro de 2018, o monitor desempenha atividades junto às Escolas da Rede Municipal, auxiliando e colaborando no processo educativo de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizando atendimento a crianças e alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Executar atividades diárias de atendimento.

Atender, orientar e auxiliar crianças e alunos nas atividades pedagógicas da rotina escolar.

Realizar a higiene e a troca de fraldas de crianças e alunos, incluindo as/os com necessidades especiais, matriculadas da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Acompanhá-las/los ao banheiro.

Auxiliar na alimentação, servir as refeições e alimentar as crianças.

Zelar por todas as suas necessidades enquanto estiverem sob sua guarda e responsabilidade.

Zelar pelo lazer e segurança das crianças e dos alunos.

Zelar pela limpeza e ordem de todas as dependências utilizadas pelas crianças e pelos alunos.

Zelar pela higiene de mamadeiras e demais utensílios utilizados na alimentação das crianças.

Atender respeitosamente os pais/responsáveis, aliando-se a eles em benefício da criança e do aluno.

Atender com carinho e atenção as crianças e os alunos.

Participar de reuniões e promoções quando convidados ou convocados pela Secretaria Municipal de Educação ou Direção da Instituição.

Participar das atividades de recreação.

Respeitar a hierarquia da instituição, tratar com ética a comunidade escolar.

Promover ambiente de respeito mútuo e cooperação, entre as crianças e os alunos e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado e educação.

Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata, e outros).

Manter sigilo sobre assuntos pertinentes ao trabalho.

Comunicar ao superior hierárquico ou Diretor qualquer alteração de comportamento, problemas de saúde ou outros que possam vir a acontecer relacionadas à criança e ao alunos, cuja resolução não esteja ao seu alcance.

Fazer atendimento/acompanhamento de alunos com necessidades especiais, como: Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Autismo, entre outras deficiências, auxiliando no desenvolvimento de atividades pedagógicas, com respeito as suas aptidões e necessidades.

Atuar como monitor no atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades especiais, respeitando suas aptidões e necessidades.

Auxiliar a criança e o aluno em todas as atividades relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psíquico e motor.

Acompanhar as crianças e os alunos em passeios.

Monitorar atividades recreativas das crianças e dos alunos no pátio, ginásio e demais dependências da escola ou fora dela, observando e mantendo a disciplina dos educandos sob sua responsabilidade.

Jamais afastar-se do trabalho sem antes confiar os educandos sob seus cuidados a um responsável imediato.

Desempenhar atividades burocráticas de registros diversos: organizar fichários e demais atividades desta ordem.

Observar a saúde e o bem estar dos educandos, ministrar medicamentos, conforme prescrição médica, prestar primeiros socorros, cientificando o superior imediato da ocorrência.

Orientar os pais quanto à higiene infantil, comunicando-lhes os acontecimentos do dia.

Planejar atividades a serem desenvolvidas com as crianças e os alunos em conjunto com o professor titular, a coordenação pedagógica e a direção.

Cumprir o disposto no Plano Político Pedagógico em consonância com o Regimento da Escola.

Executar demais tarefas correlatas.

4.2.3 Estagiários

A Escola oportuniza espaços para a prática de estágio – obrigatório/acadêmico e o estágio remunerado – nos diferentes níveis, turmas e componentes curriculares.

A prática de estágio segue legislação específica: Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

5 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 Projeto Político Pedagógico

É um instrumento que reflete a proposta educacional da escola, resultado de uma reflexão realizada com a comunidade escolar, alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais legislações e bibliografias educacionais.

Após sua construção, este documento é avaliado e aprovado pela Mantenedora.

5.2 Plano de Estudos

Os Planos de Estudos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constituem um referencial para a organização didático-pedagógica da Escola e servem como base para a elaboração dos Planos de Trabalho de cada professor, visando à construção do conhecimento individual e coletivo.

São construídos coletivamente com o grupo de professores do Sistema Municipal de Ensino de Teutônia e têm como base teórico-prática, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017 e o Referencial Curricular Gaúcho, homologado em dezembro de 2018.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os professores desta modalidade elaboram os planos de estudos que integram o currículo da escola.

É de competência da Mantenedora a aprovação dos mesmos e não podem ser modificados no transcorrer do ano letivo.

5.3 Plano de Trabalho do Professor

O Plano de Trabalho do Professor é construído a partir dos Planos de Estudos, considerando o Projeto Político Pedagógico da Escola e o Regimento Escolar.

No Ensino Fundamental, no Plano de Trabalho de cada professor, além das competências, habilidades e conteúdos a serem trabalhados, também deve constar a metodologia e a avaliação utilizada.

Na Educação Infantil, no Plano de Trabalho do Professor, deverão constar os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento dos Planos de Estudos, as experiências propostas para a promoção destes, a metodologia utilizada e a avaliação.

Para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação, são especificados, se necessário, metodologia, recursos e materiais adequados, através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

5.4 Formação Continuada

A formação continuada trata-se de um processo permanente e constante de aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade docente, tendo como foco: assegurar um ensino de qualidade, nortear-se pelas competências gerais da BNCC, baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. É oferecida pela Secretaria Municipal da Educação e pelos estabelecimentos de ensino.

5.5 Princípios de Convivência

Todo educando tem o direito a receber:
Educação formal de qualidade.
Respeito de todos.
Informações sobre o processo de aprendizagem.
Cuidados necessários para seu desenvolvimento integral.

No Ensino Fundamental, as normas de convivência são construídas coletivamente e passam pela aprovação da Comunidade Escolar.

O aluno que desrespeita as normas de convivência é passível de medidas pedagógicas de caráter educativo e restaurativo.

Considerando o tipo de falta ou inobservância dos deveres do aluno, bem como a gravidade ou reiteração das mesmas, o aluno é passível das seguintes medidas pedagógicas restaurativas:

Conversa individual com o aluno.
Orientação com acordos orais e/ou escritos.
Círculo da Paz.
Comunicado e/ou chamamento da família.
Comunicação ao Conselho Tutelar para as devidas providências legais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

As normas de convivência são anexadas, anualmente, no Plano Global e entregues aos alunos e famílias para ciência das mesmas.

Na Educação Infantil, para o bom funcionamento da escola, são construídas normas de convivência pela instituição e comunidade escolar, sendo estas discutidas e aprovadas em assembleias. A cada início de ano estas normas serão revistas. No momento da matrícula, os pais ou responsáveis recebem cópia das normas, devendo comprometer-se com o seu cumprimento

5.6 Educação Inclusiva

A Educação Especial, numa perspectiva de Educação Inclusiva, conforme consta na Resolução nº 21/18, do Conselho Municipal de Educação de Teutônia, fundamenta-se na

concepção dos direitos humanos, indo além da igualdade de oportunidades, pois define-se pela garantia de direito de todos à educação e pela valorização da diversidade.

O Sistema de Ensino dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com um profissional devidamente capacitado.

Nas Escolas de Educação Infantil, as famílias das crianças que necessitam de atendimento educacional especializado são orientadas a buscar este atendimento da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, onde há oferta de serviços especializados, trabalhando em parceria com a Escola.

Nas Escolas do Ensino Fundamental, o AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, tendo como função complementar e/ou suplementar à formação do aluno. Caracteriza-se por um atendimento pedagógico, assegurando aos alunos o atendimento das suas especificidades educacionais, oferecendo-lhes novas oportunidades de aprendizagem, com o intuito de ampliar suas capacidades e habilidades.

Será assegurado um monitor, para apoio pedagógico na classe comum do ensino regular, conforme consta nos Artigos 10 e 11, da Resolução 21/18, do Conselho Municipal de Educação de Teutônia.

Art.10º - Entende-se por apoio pedagógico na classe comum do ensino regular, aquele que ocorre mediante a atuação do professor de AEE e de outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

§ 1º - Caracteriza-se ainda como serviço de apoio o profissional monitor que atuará como suporte, quando necessário, na execução do planejamento do professor da classe comum do ensino regular, de maneira a auxiliar o aluno, possibilitando o pleno andamento das atividades com toda a classe;

§ 2º - Consideram-se serviços de apoio aqueles articulados através de parcerias intersetoriais, instituições de ensino superior, profissional e tecnológica, entre outras.

Art. 11 – Será assegurado o serviço de monitoria à escola que tiver matriculado aluno que apresenta dificuldade de adaptação escolar, de aprendizagem, associada a limitações no processo de desenvolvimento, que requeiram apoio e atendimentos intensos e contínuos, nos aspectos individuais de autonomia, segurança no desenvolvimento biopsicossocial, mediante elevado grau de dependência:

Parágrafo Único – O serviço a que se refere o caput desse artigo deverá ser exercido por profissional que tenha a formação mínima em nível médio, modalidade Normal, ou podendo estar em curso, tanto na modalidade normal, quanto na graduação em Pedagogia, ou outras diferentes áreas das Licenciaturas.

5.7 Ano Letivo e Calendário

Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Teutônia, o Calendário Escolar respeita a legislação vigente no cumprimento dos 200 dias letivos e carga horária mínima anual de 800 horas.

Neste documento constam, além dos dias letivos, as formações continuadas e demais eventos organizados pela SME.

A partir deste documento base, cada escola acrescenta suas particularidades.

6 REGIME ESCOLAR

A escola adota regime anual e seriado anual, conforme o nível e a modalidade de ensino.

6.1 Educação Infantil

Na Educação Infantil o regime é anual, respeitando a legislação vigente, considerando que é obrigatória a frequência para crianças matriculadas na Pré-escola.

Etapa Pré-escola - Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, agrupados de acordo com a Resolução nº 20, de 23 de outubro de 2017, do CME Teutônia:

Turma A – com crianças de 4 anos completos em 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula;

Turma B – com crianças de 5 anos completos em 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

6.2 Ensino Fundamental

A escola adota o regime seriado anual, respeitando a legislação vigente que considera os três primeiros anos de escolarização como um Ciclo Sequencial de Alfabetização, não passível de interrupção; possibilitando aos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada para o 2º ano, e deste para o 3º ano, podendo haver retenção do aluno apenas neste ano. A partir do 4º ano, a escola permitirá, dentro de suas possibilidades, a progressão parcial para os alunos que reprovarem em um (1) componente curricular, sendo possível a realização dos estudos na própria escola ou noutra da rede municipal.

Para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno deve completar 6 anos de idade até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula.

6.4 Ingresso, Aquisição de Vaga e Permanência

6.4.1 Inscrição

A escola não utiliza o critério de inscrição às turmas do Ensino Fundamental.

Para as turmas da Educação Infantil (4 e 5 anos), após o preenchimento das 25 vagas por turma no período destinado à matrícula, a escola obedecerá o gerenciamento do sistema de Central de Vagas da Secretaria Municipal de Educação do Município, conforme os pedidos de ingresso, através de lista única por ordem da data de inscrição. Instituído pelo Decreto nº 2.619, de 01 de agosto de 2019.

6.4.2 Matrícula e Rematrícula

6.4.2.1 Matrícula nas Escolas de Educação Infantil

A matrícula para os alunos novos e ou transferidos pode ser efetivada em qualquer época do ano pelo responsável do aluno, respeitando a disponibilidade de vagas e a data corte (4 e 5 anos).

Para efetivação da matrícula são necessários os seguintes documentos:

Fotocópia da certidão de nascimento;

CPF (se tiver);

RG (se tiver);

Duas fotos 3x4;

Comprovante de vacinas;

Cartão do SUS;

Atestado de transferência (caso tenha frequentado outra escola);

Histórico Escolar (etapa Pré-Escolar - 4 e 5 anos);

Atestado de vaga para os alunos da pré-escola;

RG dos pais;

Comprovante empregatício;

Comprovante de residência.

Para o aluno transferido também é necessário apresentar o atestado de vaga.

Em caso de ausência de qualquer um desses documentos, não se impossibilita a matrícula do aluno, devendo ser providenciado pelos responsáveis assim que possível.

6.4.2.2 Matrícula nas Escolas de Ensino Fundamental

Nas escolas de Ensino Fundamental que também atendem a etapa da Educação Infantil, níveis Pré-Escolar A e B, adotam-se os critérios estabelecidos na ficha de matrícula.

A matrícula para os alunos novos ou transferidos pode ser efetivada, em qualquer época do ano, pelo responsável do aluno ou quando maior de idade pelo próprio aluno, respeitando a data corte, conforme legislação vigente.

Para a efetivação da matrícula são necessários os seguintes documentos:

Fotocópia da Certidão de Nascimento ou do Documento de Identidade;

CPF (se tiver);

Histórico Escolar dos alunos transferidos;

1 foto 3x4 (se fizer uso do transporte escolar, solicitar-se-á mais uma foto 3x4);

Comprovante de vacinas;

Comprovante de residência (conta de luz ou contrato de aluguel);

Cartão do SUS.

Observação:

A falta da documentação não impossibilita a matrícula dos alunos.

O período de matrícula é definido pela Mantenedora, através de edital.

No ato da matrícula será assinado o Termo de Autorização para o Uso de Imagem e Autorização para Participação em Eventos e Transporte Escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos, a matrícula será mediante comprovação da escolaridade anterior ou mediante rendimento satisfatório igual a cinquenta (50 pontos), em provas de reclassificação.

O/a aluno/a poderá ser dispensado/a de frequentar aulas dos componentes curriculares nos quais teve verificado seu aprendizado através de Exames Supletivos.

6.4.2.2 Rematrícula

A rematrícula será realizada anualmente, no período estipulado pela Secretaria Municipal de Educação, sendo necessária apresentação de documentos para atualização do cadastro da criança/aluno.

A rematrícula é condição para continuar com a garantia da vaga.

6.5 Controle de Frequência

Na Educação Infantil, etapa Pré-Escolar (4 e 5 anos de idade), é exigida a frequência mínima de 60%(sessenta por cento) do total de horas letivas. Tem-se como obrigatoriedade a frequência escolar, cabendo à escola comunicar aos órgãos competentes através da FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente. No Ensino Fundamental, para a aprovação, é exigida a frequência mínima de 75%(setenta e cinco por cento) do total de horas letivas. Caso o aluno tiver 5(cinco) faltas consecutivas ou 10(dez) intercaladas, a escola comunica aos órgãos competentes através da FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.

Este sistema visa garantir a permanência da criança na escola, a partir de uma parceria entre o Conselho Tutelar e o Ministério Público, parceiros que atuam no combate à infrequência, que é o primeiro passo para o abandono e a evasão escolar.

As Escolas de Educação Infantil fazem o controle de frequência das crianças, regulamentado por decreto específico. Caso a criança compareça em apenas um turno, o registro deve retratar o fato, apontando a presença e a falta conforme o ocorrido.

O controle da frequência de crianças e alunos é de responsabilidade do professor titular de cada turma, registrado no diário de classe, diariamente.

6.6 Transferência

A escola, dentro dos procedimentos legais, aceita e expede transferência em qualquer época do ano, mediante atestado de vaga.

A aceitação de alunos transferidos está condicionada à existência de vaga, com exceção do ex-officio. Ao expedir transferência, a escola procede conforme as determinações legais.

O pedido de transferência será solicitado a qualquer tempo durante o período letivo.

Para as Escolas de Educação Infantil, deve-se respeitar a lista de espera da Central de Vagas.

No momento da efetuação da transferência, a escola de destino emite o atestado de vaga e a escola de origem o atestado de transferência.

A partir da etapa pré-escola é emitido também pela escola de origem o histórico escolar.

7 METODOLOGIA DE ENSINO

A escola utiliza metodologias que desafiam os alunos a desenvolver o raciocínio lógico, a reflexão – ação – reflexão, bem como o princípio do diálogo, da pesquisa, da problematização e participação.

Sendo o profissional da educação um mediador e problematizador, pretende-se oportunizar condições para que os alunos aprendam a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, tornando-se protagonistas do seu aprendizado.

A metodologia de trabalho, desta instituição formal de ensino, pressupõe o aluno como sujeito ativo, portador de conhecimentos prévios que servirão como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. O diálogo, a pesquisa e a criação serão estratégias metodológicas importantes nesse processo. A construção de conhecimentos estará embasada na BNCC e no RCG.

8 AVALIAÇÃO

8.1 Avaliação da criança da Educação Infantil – etapa pré-escolar

A avaliação se dará mediante o acompanhamento e registro da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nos contextos nos quais estão inseridas, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

A avaliação será feita mediante acompanhamento e registros individuais e coletivos, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas das crianças, respeitando suas individualidades. Cabe ao professor criar procedimentos de acompanhamento e registro das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, utilizando-se de múltiplos registros feitos por ele próprio ou pelas próprias crianças, como relatórios, fotografias, desenhos.

Os registros serão compilados de forma descritiva e entregues às famílias semestralmente.

8.2 Avaliação do educando do Ensino Fundamental

A avaliação do aproveitamento escolar do aluno é um processo contínuo, cumulativo, gradativo, formativo e diagnóstico, observando-se a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o mínimo necessário em termos de conhecimentos, competências e habilidades em cada componente curricular. O aluno é avaliado no seu processo de desempenho cognitivo em cada componente curricular. O desenvolvimento dos hábitos, das atitudes, sua responsabilidade frente à sua aprendizagem, sua assiduidade às aulas e atividades programadas, também serão avaliados pelos professores. Seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor serão informados aos pais ou responsáveis através de comunicados.

O professor, de posse dos dados sobre a aprendizagem dos alunos e, considerando as oportunidades de estudos de recuperação paralela oferecidos no decorrer do trimestre, realiza o fechamento dos resultados obtidos no período trimestral. O professor deverá, ao longo do trimestre, proporcionar diferentes situações de aprendizagem utilizando instrumentos variados para diagnosticar a evolução no processo de aprendizagem. De posse dos dados, analisa a necessidade da recuperação, antes do fechamento da avaliação do trimestre. Os resultados obtidos serão fornecidos aos pais ou responsáveis, caso o aluno seja menor de idade.

O enfoque da avaliação serve de diagnóstico para o professor, para os alunos e para os responsáveis realizarem os encaminhamentos necessários.

Os critérios e os instrumentos utilizados para avaliar o aluno, no seu processo global de aprendizagem, estão estipulados nos Planos de Trabalho dos professores.

8.2.1 Expressão da Avaliação dos Alunos

No Ensino Fundamental, a avaliação do aproveitamento deve incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes experiências, levando sempre em consideração os objetivos visados, compreendendo a verificação do aproveitamento em termos de conhecimentos, das competências e das habilidades.

O aluno será avaliado trimestralmente e os resultados do rendimento escolar dos alunos são expressos da seguinte forma:

Do 1º Ano ao 3º Ano: Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem, descritivo e/ou objetivo.

Do 4º Ano ao 9º Ano: será expresso através de PONTOS em numerais inteiros, levados a cada trimestre ao conhecimento dos alunos, pais ou responsáveis.

Os pontos obtidos no 1º trimestre atingirá o valor máximo de 100 (cem).

No 2º trimestre, atingirá, no máximo 100 (cem) pontos.

No 3º trimestre, atingirá, no máximo, 200 (duzentos) pontos.

No final do ano letivo, o aluno será aprovado se somar, no mínimo, 200(duzentos) pontos, somando os três trimestres.

Aos alunos que não atingiram o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de aproveitamento das habilidades durante cada trimestre, em cada componente curricular, será oferecida a recuperação paralela, conforme legislação vigente, devendo o professor registrar nos assentamentos escolares.

No processo de verificação do rendimento escolar, deverão ser utilizados vários e diferentes instrumentos de avaliação por trimestre, tais como: provas, testes, trabalhos individuais e trabalhos de grupos, pesquisas, leituras, participação e outros processos que a iniciativa do professor sugerir.

Caso o aluno não atingir os 200 pontos mínimos exigidos em apenas um componente curricular, está aprovado em regime de Progressão Parcial.

A avaliação dos alunos em processo de inclusão, conforme constatado por equipe pedagógica e/ou multiprofissional, é expressa através de pontos e/ou Relatório Descritivo de Acompanhamento da Aprendizagem, conforme necessidades individuais do aluno, e será entregue às famílias trimestralmente, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do mesmo.

Para os alunos, público alvo da Educação Especial, será elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual, nos componentes curriculares dos quais estes alunos necessitarem.

8.4 Classificação

Conforme legislação vigente, a classificação em qualquer ano, exceto para o primeiro ano do Ensino Fundamental, poderá ocorrer da seguinte forma:

Por promoção, para alunos que cursaram o ano anterior com aproveitamento em todos os componentes curriculares na própria escola.

Por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição no ano adequado.

O aluno será avaliado trimestralmente e, ao final do ano letivo, será classificado como (A) aprovado ou (R) reprovado.

8.5 Promoção do Aluno

No Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, o registro da aprendizagem se dará através de Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem, descritivo e/ou objetivo.

a) Conforme o Art. 30 da Resolução CNE/CEB nº7/10, os três anos iniciais do Ensino Fundamental são concebidos como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção. Devem assegurar a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas do conhecimento; a continuidade da aprendizagem como um todo, particularmente na passagem do 1º(primeiro) para o 2º(segundo) ano de escolaridade, e deste para o 3º(terceiro). A retenção do aluno só será permitida no 3º(terceiro) ano deste ciclo.

Do 4º ao 9º ano, o registro das aprendizagens será expresso através de PONTOS em numerais inteiros, levados a cada trimestre ao conhecimento dos alunos, pais ou responsáveis. Para a aprovação ao final do ano letivo, o aluno deverá atingir, no mínimo, 200 pontos.

Caso o aluno não atinja o mínimo necessário para a aprovação, ou seja, 200 pontos, poderá permanecer, em somente UM componente curricular, em Progressão Parcial (PP).

A Escola adota a possibilidade de Progressão Parcial (PP) para os alunos do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental em um componente curricular, sendo possível a realização dos estudos na própria Escola ou noutra da Rede Municipal.

Excetua-se a possibilidade de Progressão Parcial (PP) para os alunos do último ano do Ensino Fundamental, ou seja, 9º ano.

8.6 Avanços

A escola adota o procedimento de avançar alunos nos anos sempre que constatar, mediante avaliação diagnóstica, a possibilidade de tal preceito. A avaliação do aluno é feita pelo(s) professor(es) do ano em que o aluno está matriculado, por um período mínimo de 20

dias letivos, acompanhado do Orientador Educacional, do Supervisor Escolar, e entrevista com o responsável.

Os resultados das avaliações do aproveitamento apresentado pelo aluno serão transcritos em seus assentamentos escolares e elaborada ata especial assinada pelos responsáveis.

8.7 Reclassificação

Ao aluno recebido por transferência, proveniente de organização curricular diversa da exercida na Escola, é oportunizada a reclassificação com base nos Planos de Estudos, aprovados pela Mantenedora, tendo em vista situá-lo no ano adequado ao seu estágio de desenvolvimento e possibilidade de crescimento.

A reclassificação do aluno será realizada através de uma avaliação diagnóstica feita pela Equipe Gestora e Pedagógica da Escola.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola, através da Equipe Pedagógica e Docente, ao avaliar o aluno, que ingressa via transferência, no início do ano letivo, realiza um diagnóstico que lhe permite tomar a decisão de reclassificar o aluno na etapa adequada, sempre tendo como base seu Projeto Pedagógico.

O aluno que demonstrar, via avaliação diagnóstica, com duração mínima de 20 dias letivos, possibilidade de avançar em série, deverá ter sua avaliação comunicada aos responsáveis. Esses é que decidem se a escola pode ou não reclassificar o aluno.

8.8 Aproveitamento de estudos

O aproveitamento de estudos é o reconhecimento dos estudos realizados com êxito pelo aluno, como também suas experiências anteriores, mediante avaliação que defina seu grau de desenvolvimento e experiência, permitindo sua inscrição no ano escolar adequado.

8.9 Adaptação de estudos aos alunos transferidos

O processo de adaptação é empregado para o aluno transferido que necessita complementar estudos ou cursar componentes curriculares exigidos em seus planos de estudos.

As modalidades de adaptação oferecidas são:

Complementação de estudos: através de trabalhos orientados pelo professor do ano;

Cursar componente curricular: o aluno frequenta as aulas do componente curricular em outro turno.

8.10 Estudos Compensatórios de Infrequência

Aos alunos do Ensino Fundamental, cuja infrequência escolar ultrapassar os 25% (vinte e cinco por cento), serão oferecidas Atividades Compensatórias de Infrequência, seguindo a legislação vigente.

As atividades complementares compensatórias de infrequência terão a finalidade de compensar estudos, exercícios ou outras atividades escolares dos quais o aluno não tenha participado em razão de sua infrequência.

Estas atividades serão presenciais, sendo registradas pela Escola em listas de controle específicas, em que se fará menção às datas e ao número de faltas do aluno a que correspondem.

As atividades complementares de infrequência deverão ser realizadas pelo aluno dentro do período letivo a que se referem.

Os casos que se enquadrarem à necessidade de Estudos Compensatórios de Infrequência, serão analisados pela Equipe Gestora e Pedagógica da Escola, à luz da legislação vigente, inclusive quanto à exigência da pontuação e habilidades mínimas, como condição de aprovação escolar.

8.11 Estudos Domiciliares

Conforme a legislação vigente, aos alunos incapacitados de presença às aulas e que mantenham condições físicas, intelectuais e emocionais para realizar aprendizagem, aplicar-se-á regime de exercícios domiciliares.

Consideram-se motivos de incapacidade para a presença em aula:

a condição de portador de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, inclusive as de natureza psíquica ou psicológica;

a condição de gestante, a partir do oitavo mês de gravidez até três meses após o parto.

A aplicação dos regimes domiciliares, condicionada às possibilidades da escola, inclusive quanto ao acompanhamento das atividades pelo aluno, poderá ser deferida pelo diretor da escola, após solicitação por escrito do responsável do aluno e comprovação das condições de incapacitante à presença às aulas, descrita em parecer médico.

A Escola adequará o ritmo do cumprimento dos componentes curriculares da base curricular à efetiva capacidade do aluno em realizá-lo, constando, nos apontamentos escolares, os procedimentos adotados, inclusive das avaliações.

Estando sujeito ao regime de exercícios domiciliares, o aluno é considerado em frequência efetiva às aulas, sendo que deverá constar, nos apontamentos escolares, o período a que se destina (início e fim).

8.12 Avaliação dos profissionais

Os profissionais da educação serão avaliados no cotidiano, no seu trabalho frente aos alunos, na sua eficiência, na sua responsabilidade frente ao processo de ensino-aprendizagem, no seu comprometimento no trabalho, no seu relacionamento, na sua assiduidade, pontualidade e disciplina, na sua busca por aperfeiçoamento e na sua participação em atividades programadas pela escola e Secretaria Municipal de Educação.

Os demais profissionais que atuam na escola serão avaliados tendo em vista as suas atribuições, e levando-se em conta os critérios de assiduidade, pontualidade, disciplina, relacionamento interpessoal e aperfeiçoamento profissional na sua área de atuação.

O enfoque da avaliação serve de diagnóstico para a direção e/ou Mantenedora aplicar as medidas cabíveis.

8.13 Avaliação da Escola

A escola realiza avaliação do seu processo global buscando, através de diversos instrumentos, verificar o desempenho dos diferentes segmentos que dela fazem parte, bem como o desempenho da direção, pessoal de apoio pedagógico, dos professores, dos alunos e dos funcionários.

A comunidade escolar participa da avaliação da Escola e do desempenho dos serviços que dela fazem parte, através de diversos instrumentos enviados aos responsáveis ou realizados nas reuniões.

De posse deste diagnóstico processual, reelabora suas ações.

8.14 Conselho de Classe

Os conselhos de classe podem ter a participação ou não dos alunos e realizam-se trimestralmente pelo grupo de professores e se constituem em momentos de reflexão e discussão conjunta sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

O conselho de classe final é soberano nas decisões e os participantes têm autonomia para opinar, avaliar e decidir sobre a promoção do aluno.

Os resultados da avaliação dos alunos bem como os procedimentos que devem ser utilizados são transcritos em planilhas específicas e assentamentos escolares.

Os referidos conselhos são coordenados pelo(a) Supervisor(a) e/ou Orientador(a) e/ou Diretor(a).

8.15 Estudos de Recuperação

Os estudos de recuperação acontecem paralelos ao período letivo, dividido em trimestre, sempre que necessário aos alunos com baixo rendimento escolar.

O professor proporcionará ao aluno a oportunidade de superar as dificuldades através de recursos e metodologias diversificadas, devendo registrar este processo no diário de classe.

A escola oferece Estudos de Recuperação aos alunos com rendimento escolar insuficiente para a aprovação, tendo como objetivos:

Viabilizar a recuperação das dificuldades verificadas no aproveitamento dos alunos no transcorrer do trimestre.

Orientar e acompanhar os estudos nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagens.

Todo aluno que necessitar de um atendimento mais intenso de estudos de recuperação, o professor, juntamente com os seus responsáveis, adota medidas de atendimento que ajudem na melhoria da aprendizagem do mesmo, no decorrer do trimestre.

Tais estudos podem, dentro das possibilidades da Mantenedora, da Escola e do aluno, ser realizados dentro ou fora do horário das aulas, ou no turno inverso.

A escola comunica, por escrito, aos responsáveis, quando existe a possibilidade de estudos de recuperação, no turno oposto, buscando, assim, a ciência e corresponsabilidade na aprendizagem dos mesmos.

8.16 Certificação

As escolas do Sistema Municipal de Ensino organizam os documentos relativos à vida escolar da criança e do aluno.

Às turmas de Educação Infantil, etapa Pré-escolar (4 e 5 anos), conforme determina a Resolução nº22 de 17 de outubro de 2019, do Conselho Municipal de Educação de Teutônia, no seu Artigo 4º, deverá ser expedido documento, na forma de Histórico Escolar, conforme orientação contida na Resolução 18 de 18/04/2016, deste Conselho Municipal de Educação.

Aos alunos concluintes do Ensino Fundamental segue o que terminam os Artigos 5º e 6º da Resolução supracitada.

Artigo 5º - A Escola de Ensino Fundamental expedirá Histórico Escolar de conclusão deste nível de ensino aos alunos que concluírem o 9ºAno escolar;

§ Único - O aluno que não tiver completado 18 (dezoito) anos deverá trazer para a escola de origem, um Atestado de Vaga expedido por uma escola de Ensino Médio.

Artigo 6º - Os alunos que abandonarem seus estudos, antes de completarem os 17 (dezessete) anos no 9ºAno deverão ter seus nomes encaminhados à Secretaria Municipal de Educação, para fins de controle do cumprimento legal, Lei nº 12.796 de 2013;

§ Único - Os alunos que solicitam transferência de Unidade Escolar deverão recebê-la, mediante Atestado de Vaga da Escola para a qual pretendem ser transferidos, constando de Histórico Escolar que mostra seu desempenho desde a Pré-Escola até o momento que se afastar da escola.

Conforme consta no Art. 13, da Resolução n° 21/2018, do Conselho Municipal de Educação de Teutônia, o Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental do educando com Necessidades Educativas Especiais, sempre será acompanhado de Parecer Descritivo com a indicação da sustentação legal, indicando as competências, habilidades e conhecimentos desenvolvidos na trajetória da escolarização. No referido Parecer deverá conter encaminhamento para o prosseguimento da escolarização para o mundo do trabalho, ou outras alternativas de atendimento em espaços que reúnam os esforços da política de trabalho, assistência social, esportes, cultura e saúde.

No Art. 14, da referida lei, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais que não alcançarem os resultados de escolarização previstas na legislação competente, deve ser fornecido o Certificado de Conclusão de Terminalidade Específica na conclusão do Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando-se ao previsto no planejamento em nível de escola em seu Projeto Político Pedagógico.

O aluno que concluir o Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, terá seu Certificado de Conclusão expedido pela escola, conforme as orientações legais e as da Mantenedora.

9 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO

9.1 Biblioteca Escolar e/ou Acervo Bibliográfico

A escola conta com uma biblioteca coordenada por profissional designado conforme as normas da Mantenedora. Tem as seguintes atribuições:

Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico;

Orientar professores e alunos no uso do acervo bibliográfico;

Manter o acervo dentro das normas de funcionamento das bibliotecas;

Atender e orientar a comunidade escolar no uso da biblioteca com finalidade educativa/cultural.

9.2 Laboratório de Informática

A escola tem em sua estrutura um Laboratório de Informática, cuja organização e funcionamento fica sob a responsabilidade da Direção e do Professor de Informática, estando à disposição dos alunos e professores, para uso exclusivamente pedagógico: aulas, pesquisas e trabalhos escolares.

No cumprimento de sua função educativa, o Laboratório de Informática apresenta infraestrutura adequada para promover com os professores e alunos, atividades educativas, voltadas para os conteúdos curriculares, nas diversas áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno familiarizar-se com o computador e suas tecnologias.

No Laboratório de Informática, o aluno terá acesso à internet e diferentes recursos pedagógicos, visando uma melhor interação com o mundo virtual, incentivando a pesquisa permanente, em torno de novas informações.

9.3 Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender os alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar.

Seu objetivo é eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O profissional que atende no AEE, com formação específica, contratado ou efetivo do quadro de servidores do município, tem atribuições, conforme a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Teutônia 021/18, e Resolução 04/09 do CNE e CEB, artigos 6º e 7º:

Art. 6º - O profissional para atuar no Atendimento Educacional Especializado AEE deverá ter formação inicial prevista em Lei, que o habilite para o exercício da docência, além de formação específica para a Educação Especial;

§ 1º - Todos os profissionais da educação, docentes e não docentes deverão receber formação continuada para atuarem junto com o professor no Atendimento Educacional Especializado - AEE, no atendimento em classes regulares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e nas Classes da Modalidade de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, tendo presente a perspectiva da Educação Inclusiva, instituída no Sistema Municipal de Ensino de Teutônia/RS;

§ 2º - É de responsabilidade das Mantenedoras das Instituições educativas promover e oferecer, inclusive em parceria com outras Instituições de Ensino, a formação de que trata o caput do presente artigo.

Art. 7º - As atribuições do professor do AEE, conforme Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009 e combinado com a legislação complementar são:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos, público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula do ensino regular, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As competências específicas do profissional de AEE deverão ser buscadas nas legislações supramencionadas.

9.4 Laboratório de Aprendizagem

O Laboratório de Aprendizagem é um espaço de ressignificação que detêm um ritmo e um tempo diferenciado da sala de aula. O laboratório é um espaço onde serão envidados esforços para alcançar as grandes transformações na ação pedagógica, um espaço de aprendizagem, de investigação e inovação que, por excelência, torna-se também uma extensão da sala de aula, tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor.

Professor designado pela Secretaria Municipal de Educação, com formação para atender alunos dos Anos Iniciais, tem como atribuições, além das já previstas para o profissional docente, elaborar dossiê de cada aluno onde consta:

Ficha de encaminhamento;

Relatórios de acompanhamento das aprendizagens;

Relatórios das proposições e atividades realizadas no L.A;

Realizar atividades afins ao serviço, de acordo com as necessidades da escola.

A permanência do aluno no L.A. e o seu processo de desligamento, dependerá de uma avaliação interativa entre educando, professores do L.A e professores da turma.

Num primeiro momento, as atividades serão de sondagem para a obtenção de dados norteadores e percepção da criança para o enfrentamento e superação das dificuldades no processo de aprendizagem.

Os atendimentos envolvem todas as áreas do conhecimento, de abrangência diária e progressiva, e constância nas avaliações do processo. Caso seja necessário, serão encaminhados para a orientação educacional, para os serviços especializados.

No Laboratório de Aprendizagem, vive-se, cultiva-se, respira-se a delicadeza no trato, a suavidade na voz, a afabilidade para com o colega, a disponibilidade, a atenção ao outro, a capacidade de expor e de se expor. A interajuda permanente acontece em todo o sistema de relações, a partir do exemplo dado pelo trabalho da equipe dos professores.

9.5 Secretaria da Escola

Esse serviço é coordenado por profissional habilitado ou treinado designado conforme legislação da Mantenedora. São atribuições do secretário:

Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico;

Elaborar histórico escolar, certificado de conclusão do Ensino Fundamental, guias de transferência e demais documentos no que compete à caminhada escolar do aluno, respeitando a legislação vigente;

Assessorar o diretor quanto aos aspectos técnico-legais que fazem parte do seu trabalho;

Manter-se atualizado quanto aos aspectos legais que envolvem a vida escolar do aluno;

Elaborar atas, correspondências e demais documentos que competem à secretaria da escola;

Efetivar matrícula, rematrícula e transferência dos alunos, conforme legislação vigente;

Emitir registros do aproveitamento e frequência dos alunos.

9.6 Serviço de Alimentação Escolar, Limpeza e Manutenção

Estes serviços estão a cargo de pessoas designadas pela mantenedora para atuar na limpeza, manutenção e alimentação, coordenados pelo serviço de nutrição da Secretaria de Educação e fiscalizados pelo Conselho Municipal da Merenda (CAE).

Competências dos responsáveis pela execução das funções:

Preparar e cozinhar os alimentos de acordo com as orientações da responsável da Secretaria Municipal de Educação, seguindo o cardápio estipulado pelo setor;

Acompanhar a refeição dos alunos, de forma a detectar eventuais problemas;

Responsabilizar-se pela organização, higiene e limpeza da cozinha, refeitório e despensa;

Responsabilizar-se pelo recebimento dos alimentos e produtos, seu estoque, conservação dos alimentos e dos pedidos de materiais e ingredientes;

Preparar alimentos com qualidade, observando a data de validade dos ingredientes e seu estado de conservação;

Manter os utensílios da copa e refeitório em boas condições de higiene;

Responsabilizar-se pela higiene pessoal, do uniforme e pelo uso dos EPEIs;

Cumprir com responsabilidade as demais atribuições da função;

Zelar pela limpeza e higienização dos ambientes da escola;

Agir com responsabilidade na conservação, uso adequado, racional e correção na solicitação do material de limpeza;

Participar das reuniões quando solicitado;

Zelar pelo patrimônio da escola, agindo com responsabilidade;

Participar, regularmente, da formação continuada em serviço, de competência do setor;

Atuar como agente formador dentro do ambiente escolar;

Realizar os exames médicos periódicos, solicitados pela Vigilância Sanitária;

Guardar sigilo de assuntos que o requerem e dizem respeito à sua atuação profissional, zelando pela ética.

9.7 Círculo de Pais e Mestres ou Associação de Pais, Professores, Funcionários e Colaboradores

O Círculo de Pais e Mestres da escola reúne-se periodicamente e é ativo no desempenho de sua função. Há um diálogo constante, bem como a troca de ideias para solucionar problemas, organizar eventos e destinar os recursos.

9.8 Turno Integral

O Turno Integral oferece um ambiente para o desenvolvimento integral da criança. São oferecidas atividades de aprendizagem e desenvolvidas atividades físicas, recreativas e culturais. É um espaço de acolhimento para as crianças, preferencialmente aquelas em situação de vulnerabilidade e dificuldades de aprendizagem. As crianças são atendidas por profissionais designados pela Mantenedora e as atividades são supervisionadas pela equipe Diretiva e Pedagógica da Escola.

10 CASOS OMISSOS

Os casos omissos neste regimento são resolvidos pela Equipe Diretiva e/ou Conselho Escolar, ouvida a Secretaria Municipal de Educação.

MUNICÍPIO DE TEUTÔNIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÕES ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEUTÔNIA PARA RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Teutônia/RS, agosto de 2020.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 2

2 ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR 2

2.1 PLANTÕES PRESENCIAIS 3

2.2 DIAGNÓSTICO DO ACESSO DOS ESTUDANTES 3

2.3 ESTRUTURA DE APOIO A TECNOLOGIAS DIGITAIS 4

2.4 COMUNICAÇÃO 4

2.5 DIVERSIDADE NA ESCOLA 4

2.6 SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 4

2.6.1 Acompanhamento Pedagógico 5

2.6.2 Registros 5

2.6.3 Progressão Parcial 5

2.6.4 Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas e Reuniões de Gestão 6

2.7 MODELOS DE RETORNO 6

3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS 7

3.1 PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR 7

3.2 MARCOS DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - REORGANIZAÇÃO CURRICULAR 8

3.3 PLANEJAMENTO DE AULAS E CARGA HORÁRIA 8

3.4 FREQUÊNCIA 11

3.5 ATIVIDADES PRESENCIAIS 11

3.6 AVALIAÇÃO 11

3.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL 12

3.8 ESPECIFICIDADES 14

3.8.1 Educação Infantil 14

3.8.2 Ensino Fundamental - Anos Iniciais 15

3.8.3 Ensino Fundamental - Anos Finais 17

3.8.4 Educação de Jovens e Adultos 18

4 FORMAÇÃO CONTINUADA 19

5 CALENDÁRIO ESCOLAR 20

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 21

7 REFERÊNCIAS 21

ANEXO 01 22

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante da pandemia do Coronavírus (COVID-19), o cotidiano da população mundial foi alterado. A adoção de medidas para contenção do contágio acelerado do vírus incluiu, no âmbito educacional, a suspensão das atividades presenciais em instituições de ensino.

No Brasil, a maioria das instituições de ensino suspendeu suas atividades em meados de março de 2020 e, no Rio Grande do Sul, a partir do dia 23 de março, todas as instituições de ensino gaúchas estavam com atividades suspensas.

Na perspectiva de amenizar o impacto em relação à construção das aprendizagens, este documento visa orientar as instituições escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Teutônia, na organização pedagógica para retorno à presencialidade por meio do modelo híbrido de ensino.

Nosso esforço está concentrado em alicerçar as orientações pedagógicas necessárias ao enfrentamento de um momento de excepcionalidade, garantindo o máximo aproveitamento das aprendizagens decorrentes dessa situação, tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Estamos cientes de que para atender a todos os alunos, neste momento, algumas adaptações serão necessárias. Para isso, é fundamental a colaboração e o diálogo em busca de soluções que respondam às especificidades de cada contexto escolar, tornando este documento vivo, flexível, aberto e dinâmico, com a colaboração de todos os envolvidos com o processo educativo no Município de Teutônia.

Neste momento, foram usadas, como ferramentas de diálogo entre os segmentos que compõe o sistema municipal de ensino, enquetes com a famílias e com os docentes, cujos resultados também embasaram as orientações que seguem.

As orientações que seguem devem ser incluídas no PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA, que deve ser compartilhado no Drive ATIVIDADES 2020, na pasta da Escola, em sintonia com Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da COVID-19. Também deve ser incluso o PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR cuja organização apresentamos em seguida.

2 ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO ESCOLAR

Será necessário considerar propostas que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais, disponibilizando todos os meios e instrumentos de acesso às atividades pedagógicas elaboradas pela escola. Desta forma, a escola deverá garantir que todos tenham acesso às aprendizagens contemplando as necessidades e especificidades dos alunos. São atribuições da gestão:

A. Organizar a acolhida dos professores à escola sempre de forma escalonada;
B. Planejar, em colaboração com o corpo docente, a continuidade do Plano de Ação Pedagógica desenvolvido durante o período em que as aulas presenciais estiverem impossibilitadas;
C. Garantir a realização dos registros de frequência dos estudantes, por meio de relatórios e acompanhamento das aprendizagens, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020;
D. Garantir que os planejamentos estejam de acordo com os Marcos de Aprendizagens Essenciais, considerando as diferentes modalidades de acesso às aulas;
E. Registar no sistema BETHA a forma de acesso dos alunos às aulas que forem aplicadas de maneira remota, mantendo a base de dados atualizada;
F. Manter um canal de comunicação para divulgar o planejamento e as ações realizadas paratoda a comunidade escolar;
G. Conduzir as reuniões, por webconferência, ou presenciais, conforme regras dodistanciamento controlado;
H. Organizar e conduzir os registros no livro ponto;
I. Criar estratégias de apoio aos docentes;
J. Administrar a gestão do ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula), no caso de a escola estar usando esse recurso tecnológico;
K. Assegurar que os usuários presentes no ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula), sejam apenas os cadastrados, no caso de a escola estar usando esse recurso tecnológico.

2.1 PLANTÕES PRESENCIAIS

Os plantões para mediação de acesso às atividades para os alunos, bem como a gestão administrativa da escola, devem estar adequados aos protocolos de distanciamento controlado. Cada escola deve divulgar amplamente à comunidade escolar os horários e dinâmicas de atendimento. Do mesmo modo, o retorno presencial quando estabelecido deverá ocorrer gradativamente, de acordo com os protocolos de distanciamento controlado no formato de Ensino Híbrido, contemplando preferencialmente os estudantes que possuírem maior fragilidade de acesso às atividades remotas.

2.2 DIAGNÓSTICO DO ACESSO DOS ESTUDANTES

Com objetivo de qualificar o acesso dos alunos às aulas, cada escola deve criar um formulário, por meio do qual deve realizar uma enquete com os alunos sobre a disponibilidade de acesso às aulas (ANEXO 01).

2.3 ESTRUTURA DE APOIO A TECNOLOGIAS DIGITAIS

As escolas que estiverem usando a Sala de Aula Google terão um estagiário da área de informática para fornecer suporte técnico a professores e alunos.

A escola que tiver professor que tenha conhecimento e domínio das tecnologias digitais poderá, juntamente com a SME, verificar se este pode atuar como referência ao suporte aos professores e estudantes.

Caso a Escola não tenha disponível em seu quadro um(a) professor(a) com os conhecimentos e domínios necessários nem tenha estagiário, a SME proverá esse suporte técnico.

2.4 COMUNICAÇÃO

A gestão escolar deverá manter um canal de comunicação para divulgar o planejamento e as ações realizadas para toda a comunidade escolar, levando em consideração os seguintes critérios: simplicidade, assertividade e ampla divulgação.

2.5 DIVERSIDADE NA ESCOLA

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Os Direitos Humanos devem ser previstos na organização escolar, conforme Resolução CEEd nº 336/2016 e Parecer CEEd nº 126/2016. A diversidade é fonte de intercâmbio, de inovação e de criatividade para o gênero humano e tão necessária como a diversidade biológica é para a natureza, e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (Declaração Universal sobre a Diversidade/2002).

2.6 SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O Supervisor coordena e organiza os trabalhos de forma coletiva na escola, tendo um papel fundamental neste contexto atual. Responsável por ajudar a gestão na execução do Plano de Ação Pedagógica da escola. O Orientador Educacional têm um papel essencial no processo de ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar e como membro da equipe diretiva. Ele é elo entre

educadores, responsáveis e alunos, sendo o profissional que atua para administrar diferentes realidades, observando o que acontece no ambiente escolar, ultrapassando muros, entendendo a comunidade escolar, a realidade e dialogando entre as suas expectativas e o planejamento escolar.

No ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula) pode ser criada a sala Serviço de Orientação Educacional (SOE) para qual os alunos podem ser encaminhados e acolhidos, de acordo com suas necessidades, pelos responsáveis pelo atendimento a ser realizado.

2.6.1 Acompanhamento Pedagógico

O Supervisor Escolar oferece orientação e assistência aos docentes, procurando novas metodologias, tecnologias para facilitar a gestão da aprendizagem. Nesse contexto de pandemia, seu papel é contribuir para o planejamento dos professores, utilizando as funcionalidades dos aplicativos e das reuniões pedagógicas organizadas de forma presencial ou via webconferência (Google Meet) ou pela sala dos professores existente no ambiente virtual de aprendizagem (Google Sala de Aula). Dessa forma estará promovendo a prática pedagógica de planejamento/ação/avaliação/planejamento/ação de cada docente, criando uma rede de apoio que melhore o desempenho dos alunos e ajude os professoresa trocarem experiências.

2.6.2 Registros

Cabe à escola registar a forma de acesso dos alunos às aulas que forem aplicadas de maneira remota no Plano de Ação.

A partir do mês de setembro, o registro da frequência, deve ser realizado no Betha a partir das seguintes formas de retorno do aluno:

A. Devolução impressa da atividade solicitada pelo professor;
B. Apresentação digitalizada, via foto, WhatsApp etc.da tarefa solicitada pelo professor ;
C. Se a aula acontecer via Google Meet, sem a exigência de tarefa a ser cumprida, o professor deve colocar uma pergunta de resposta simples (sim ou não) no mural a qual o aluno deve responder, garantindo sua presença;

Essas informações devem ser atualizadas semanalmente com base no retorno de cada aluno, informado para os professores.

2.6.3 Progressão Parcial

Para as escolas em que esteja ocorrendo progressão parcial em 2020, seguem orientações:

A. Os estudos complementares aos alunos promovidos com progressão parcial devem ser

oferecidos, para superação de dificuldades e construção de conhecimentos necessários, de acordo com o Regimento Escolar;

B. O início da oferta poderá ocorrer a partir do dia 24/08/2020, com prazo de duração de até 3 meses a contar do seu início;
C. O Supervisor, juntamente com professor, deve elaborar uma ata/ficha/relatório com o registro/cronograma/ementa dos procedimentos da progressão, antes de seu início e dar ao conhecimento da família do aluno;
D. O Supervisor deve acompanhar e orientar o/a professor/a para a utilização de atividades presenciais, síncronas via (Google Meet) e assíncronas durante o período de progressão, bem como, informar o meio de acesso dos estudantes para que sejam encaminhadas as atividades;
E. O professor que estiver atendendo o aluno deverá registrar a frequência, o conteúdo desenvolvido, as avaliações realizadas e as expressões de resultado, bem como informar os meios de contato com cada estudante para encaminhamento das atividades;
F. Após finalizado o período de progressão, o Supervisor fará o fechamento com registro na ata/ficha/relatório, bem como providenciar os registros na aba Histórico Escolar do aluno noBetha.

2.6.4 Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas e Reuniões de Gestão

As reuniões devem ser mantidas através de webconferência (Google Meet) ou presencialmente quando possível serem cumpridas as regras de distanciamento controlado. Assim, também os Conselhos de Classe deverão ocorrer remotamente ou dentro das normas de prevenção previstas para o distanciamento controlado.

2.7 MODELOS DE RETORNO

Haverá adoção de mais de um modelo de retorno às aulas presenciais.

A. Projeta-se retorno inicial das escolas unidocentes que tiverem espaços amplos (salão ou ginásio);
B. Nas escolas que estão adotando Classroom, será adotado **modelo excepcional**, permitindo que somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto);
C. Quando do retorno mais amplo de alunos, haverá **modelo híbrido** utilização de mais de uma estratégia de retorno e **alternado**, grupos alternando frequência presencial (quem vai na primeira semana não vai na segunda; quem vai na segunda, retorna na quarta semana).

Na semana em que não for à escola, a criança/o aluno recebe o plano da aula digitalmente ou recebe impresso na escola.

D. A divisão das turmas da Educação Infantil nas EMEFs e do Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em GRUPO 1 e GRUPO 2 pode ser realizada por critérios de ordem alfabética visando apenas a divisão da turma para fins de adequação do ambiente e distanciamento social e possibilidade de atendimento adequado às normativas de segurança.

3 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Faz-se necessário enfatizar a importância da interação com os alunos e famílias, uma vez que os responsáveis pela mediação pedagógica são os docentes que atuam com a colaboração das famílias na organização e apoio à realização das atividades escolares.

A organização dos horários de estudos de cada aluno está condicionada a um conjunto de fatores que influenciam na sua disponibilidade em realizar atividades e acompanhar as aulas, como: horário de trabalho dos responsáveis, disponibilidade de acesso à internet e/ou dispositivos condicionada à presença de um adulto, quantidade de dispositivos compartilhados dentro de casa, trabalho remoto dos responsáveis, entre outros. Por isso, as orientações pedagógicas apresentadas a seguir devem considerar a diversidade de cenários possíveis.

3.1 PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR

É o documento que deve ser acrescido ao PLANO DE AÇÃO, na forma descritiva, contendo todas as informações necessárias para orientar e esclarecer a comunidade escolar referente ao cumprimento dos aspectos legais e das aprendizagens essenciais possíveis para o ano de 2020, contemplando:

A. atividades pedagógicas não presenciais, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas;
B. acolhida e reintegração social dos estudantes, profissionais da instituição e pais ou responsáveis/famílias;
C. realização de avaliação diagnóstica que possa identificar as aprendizagens efetivadas e as lacunas que precisam ser recuperadas;
D. formas de busca ativa dos estudantes, durante e ao fim do período de suspensão das aulas, visto que a presença das crianças/estudantes na instituição é obrigatória, excetuando-se os que integram os grupos de risco ou que estejam em situação peculiar devidamente fundamentada e registrada de forma expressa na escrituração escolar individual, de acordo com as orientações

da instituição de ensino/mantenedora;

E. reorganização do espaço físico do ambiente escolar quanto aos cuidados a serem tomados nos contatos físicos com os colegas de acordo com o disposto pelas autoridades sanitárias;

F. descrição dos espaços físicos e ambientes alternativos que serão usados neste tempo de excepcionalidade, desde que os mesmos estejam adequados à realização de atividades presenciais para a promoção de ensino-aprendizagem, e, desde que, necessariamente, contemplem os dispositivos exigidos nas legislações vigentes quanto à segurança.

3.2 MARCOS DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Considerando Parecer 11/2020 do CNE, de 07/07/2020, para revisão dos Planos de Estudos a fim de selecionar os MARCOS DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, os objetivos de aprendizagem e habilidades essenciais, o foco deve estar nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas.

Este levantamento fará parte do Plano de Ação Pedagógica Complementar de cada escola. O levantamento das habilidades e objetivos de aprendizagens se dará por meio de reuniões de professores, supervisores e SME, a partir das quais, teremos a visão dos professores nesse processo.

O levantamento das habilidades essenciais deve ser resguardado na escola sob a coordenação da supervisão.

3.3 PLANEJAMENTO DE AULAS E CARGA HORÁRIA

Com base no levantamento dos Marcos de Aprendizagem e no Plano de Ação Pedagógica, os professores farão o planejamento das aulas, também considerando:

Aula: interações síncronas e/ou assíncronas, planejadas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Corresponde às atividades propostas dentro da carga horária do componente curricular ao longo de um período de tempo (semanal, quinzenal, mensal, semestral, etc).

Ensino Híbrido "é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)" (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 13)

Ambiente Virtual de Aprendizagem "(AVA) é um espaço on-line construído para proporcionar interações entre usuários. Essas interações podem ser variadas, síncronas ou assíncronas, de um-para-todos [...], de um-para-um [...] ou de todos-para-todos. [...] A possibilidade de as interações ocorrerem de todos-para-todos é o que caracteriza um AVA. [...] Em um AVA, é possível disponibilizar materiais variados, como vídeos, textos, planilhas, questionários, fóruns, avaliações, entre outros."

(BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 146-147)

Atividades síncronas: o processo de comunicação acontece em tempo real, ou seja, um processo de comunicação ou informação é percebido ou notado no exato momento em que acontece. As interações ocorrem em horário comum, previamente agendado.

Atividades assíncronas: o processo de comunicação ou informação não é percebido ou notado no exato momento em que acontece. A interação acontece a qualquer tempo. São as atividades realizadas pelos alunos em horário individualmente definido, com prazo de entrega/devolutiva estipulado pelo professor.

As condições de acesso pelos alunos devem ser consideradas no planejamento, a fim de criar estratégias que sejam inclusivas e não aprofundem desigualdades, garantindo a equidade. As aulas remotas consideram variáveis e situações diferentes das aulas presenciais físicas que devem ser levadas em consideração no momento do planejamento. Neste sentido, faz-se necessário que todos os professores planejem as atividades, de modo a ajustar os tempos de aprendizagem, considerando as comunicações síncronas e assíncronas, assim como o ambiente e recursos necessários para cada atividade, a partir das habilidades estabelecidas nos MARCOS DE APRENDIZAGEM, salvas a especificidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para cada planejamento de atividade síncrona deverá ser elaborada uma forma de disponibilidade aos estudantes que não dispõem de acesso à internet, levando em consideração as mesmas habilidades e objetivos de aprendizagem desenvolvidas na proposta síncrona. Com base no diagnóstico, os professores deverão organizar a oferta de atividades síncronas e assíncronas, atendendoa realidade da comunidade escolar na qual estejam inseridos. Por exemplo, em escolas onde a maioria dos alunos dispõe de dispositivo próprio com acesso à internet, a oferta de atividades síncronas poderá ser maior; em escolas onde as famílias dispõem de dispositivos compartilhados, as atividades assíncronas devem ser programadas com períodos mais longos para que os alunos as realizem.

As aulas no modelo híbrido de ensino são as interações síncronas e/ou assíncronas, planejadas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (Marcos de Aprendizagem), ao longo de um período de tempo.

Para as atividades síncronas, a escola precisará organizar os horários, levando em consideração os seguintes critérios:

- Turno/dias/carga horária de trabalho do professor;
- Máximo de uma hora em cada atividade síncrona;
- Intervalo entre uma atividade síncrona e outra;
- A quantidade de atividades síncronas propostas para uma mesma turma não deve ocupar todo o turno, ou seja, os alunos não poderão passar o turno todo em atividades síncronas;
- Atividades síncronas e assíncronas não devem superar a carga horária total do aluno no

dia;

- Todos os professores devem proporcionar, pelo menos uma atividade síncrona a cada quinze dias;
- No caso de atividade síncrona por webconferência, realizar a gravação para disponibilidadeaos estudantes que não participarem;
- O conjunto das atividades planejadas por todos os professores de uma mesma turma deve respeitar a carga horária semanal do aluno.

O modelo híbrido de ensino proposto, considera a hibridização dada pelas ações, interações e comunicação, compreendendo a ocorrência destas ações em espaços híbridos, presença híbrida e tecnologias híbridas, portanto a organização deve levar em conta as especificidades do contexto, evitando uma mera transposição do presencial físico.

Orienta-se para a composição de uma aula, enquanto exclusivamente sem presença física de alunos e docentes nas instituições, o tempo de interação síncrona e o tempo que os alunos precisarão para as atividades assíncronas, incluindo: realizar leituras, assistir a vídeos, assistir a videoaulas (gravadas pelos próprios professores ou disponibilizadas), realizar atividades impressas, etc).

Considera-se, portanto, uma aula:

- o tempo em que alunos e docentes estiverem conectados em horário previamente agendado, via webconferência no ambiente virtual de aprendizagem (Google Meet), fóruns, etc., respeitando o máximo de 1 hora para cômputo de um período;
- envio de atividade assíncrona, para a qual os docentes projetem o tempo médio para realização dos alunos, de forma autônoma, respeitando o máximo de 1 hora para cômputo de um período.

No plano de aula, incluir:

Cabeçalho da escola;
Componente curricular ou Área do conhecimento:
Professor(a):
Turma:
Plano de aula nº:
Data:
Carga horária semanal:
Habilidades:
Objetivos:
Descrição da aula:
Critérios e procedimentos de avaliação:

3.4 FREQUÊNCIA

A partir do mês de setembro, o registro da frequência, deve ser realizado no Betha a partir das seguintes formas de retorno do aluno:

A. Devolução impressa da atividade solicitada pelo professor;
B. Apresentação digitalizada, via foto, WhatsApp etc.da tarefa solicitada pelo professor ;
C. Se a aula acontecer via Google Meet, sem a exigência de tarefa a ser cumprida, o professor deve colocar uma pergunta de resposta simples (sim ou não) no mural a qual o aluno deve responder, garantindo sua presença;

Essas informações devem ser atualizadas semanalmente com base no retorno de cada aluno, informado para os professores.

É importante ressaltar que, paralelamente ao registro de aulas no Betha, os professores deverão manter controle sobre quais alunos estão sem acesso a qualquer forma de disponibilidade dasaulas ou, tendo acesso a pelo menos uma das formas, não estejam mantendo contato e/ou entregando as atividades solicitadas, para comunicação, à direção da escola.

3.5 ATIVIDADES PRESENCIAIS

Quando estabelecidas, ocorrerão gradativamente, de acordo com orientações e normas de distanciamento previstas na legislação vigente, levando em consideração o revezamento de estudantes no ambiente escolar físico, a continuidade da oferta de ensino de forma híbrida.

3.6 AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo central a partir do qual o professor pode perceber se o planejamento resultou nas aprendizagens esperadas. A reflexão sobre modelos pedagógicos, em função do contexto atual, acarreta inevitavelmente a reflexão acerca do processo avaliativo.

A avaliação deverá ser processual, contemplando diagnóstico e acompanhamento constantes,a fim de orientar os planejamentos, buscando estratégias para a superação das dificuldades percebidas durante o processo de aprendizagem. A expressão de resultados finais é determinada pelo Regimento Escolar.

O professor deverá utilizar instrumentos avaliativos que possibilitem o acompanhamento das habilidades desenvolvidas pelos alunos, previstas nos MARCOS DE APRENDIZAGEM para o período Híbrido de Ensino, a partir de dados que mostrem se foram ou não atingidos os objetivos previstos no planejamento.

Para desenvolver formas de avaliação das habilidades para composição do boletim escolar,

sugere-se:

A. Criação de questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes noperíodo de isolamento;
B. Oferta, por meio de salas virtuais, de um espaço aos alunos para verificação da aprendizagem de forma discursiva;
C. Atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares, etc) como instrumentos de avaliação, mediante devolução dos estudantes;
D. Desenvolvimento de pesquisas científicas sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
E. Criação de materiais vinculados aos temas/objetos do conhecimento desenvolvidos: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes;
F. Realização de avaliação oral individual, em pares ou pequenos grupos acerca de temas estudados previamente, com horários pré agendados, via Google Meet ou presencialmente;
G. Experiências de heteroavaliação, ou seja, circunstância na qual o aluno avalia outro ou outros;
H. Compartilhamento de rubricas de avaliação para alinhamento das expectativas de aprendizagem;
I. Promoção de interação e participação dos alunos no processo avaliativo;
J. Reflexão com os alunos sobre os processos de aprendizagem.

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO devem ter como objetivo incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento das aprendizagens essenciais. A retenção de estudantes deve ser evitada. Nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, conforme Resolução CNE/CEB no 07/2010, não há reprovação.

ATENÇÃO AOS ALUNOS DO 1ºANO e do 6ºANO

Estes alunos foram muito afetados pela pandemia. Mal haviam trocado de etapa, mal conheceram seu professor quando se deu a pandemia. No caso do aluno de 6ºano, ele não chegou a conhecer todos os seus professores. Recomenda-se avaliá-lo cuidadosamente, uma vez que a reprovação está regulamentada no 6ºano. Deve ser evitada.

3.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, portanto, extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais, os que apresentam deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas

habilidades/superdotação, atendidos pela modalidade de Educação Especial.

Vale ressaltar que as orientações gerais direcionadas aos diversos níveis de ensino, presentes neste documento, também se aplicam às especificidades do atendimento dos estudantes da Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de educação, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Para as medidas de acessibilidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é mobilizado e orientado pelo professor especializado, em articulação com os professores da classe regular e com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas.

Para tanto, orienta-se:

A. Os professores de AEE atuarão com os professores da classe regular, articulados com a equipe escolar e deverão ser orientados nas turmas regulares para acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos.
B. Aos alunos da Educação Especial deverão ser asseguradas a ampla participação com acessibilidade e adaptações curriculares necessárias ao seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, apoiadas pelo professor do AEE sempre que necessário.
C. Cabe ao professor da classe regular a organização, com antecedência, do material adaptado que será trabalhado com os alunos que necessitem de currículo adaptado.
D. Caberá às equipes diretivas, à Supervisão e à Orientação, em conjunto com a SME apoiar os docentes nas orientações aos pais para condução das atividades em suas casas.
E. As atividades propostas aos alunos da Educação Especial devem promover a autonomia, o desenvolvimento psicossocial e suporte pedagógico.
F. Os alunos em avaliação na sala de recursos poderão ser inseridos no Google Sala de Aula,quando a escola estiver usando essa ferramenta.
G. Manutenção do diálogo e das trocas constantes entre professor(a) da sala de aula regular e professor(a) do AEE, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, SEMEAR e SME.
H. Acompanhar o andamento das atividades pedagógicas realizadas com os alunos que são desenvolvidas pelo AEE.
I. Orientar e sugerir metodologias e atividades que venham a aprimorar o trabalho dos professores, dos estudantes e da família.
J. Acompanhar como os estudantes estão sendo atendidos nas escolas, quais as ferramentasestão utilizando e de que forma o material e as atividades chegam até eles;

Aos professores do AEE, orienta-se:

A. Elaborar planejamento pedagógico especializado e individualizado;
B. Apontar quais são as condições dos alunos para acessar o currículo do ano em que se encontra, considerando o novo espaço de aprendizagem, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, levando em conta o

envolvimento da família do aluno;

C. Criar oportunidades para que os alunos superem a situação atual vivenciada, sendo um facilitador no processo de busca de conhecimento;
D. Avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizando os atendimentos (formato, tipo e quantidade), de acordo com suas necessidades específicas e a sua realidade;
E. Organizar atividades síncronas via Google Meet, individualmente, por duplas ou trios de estudantes em condições de aprendizagem semelhantes;
F. Estabelecer articulação com o professor da sala regular, disponibilizando recursos que promovam as atividades escolares pertinentes à situação;
G. Registrar o planejamento, desenvolvimento e resultados de todo o processo, para, no retorno às aulas no ambiente escolar, ser possível identificar as fragilidades que necessitam maior atenção;

3.8 ESPECIFICIDADES

Cabe às escolas proporcionar aos professores o planejamento conjunto, garantindo assim o propósito da formação integral e interdisciplinaridade. O planejamento dos professores deve prever, sempre que possível, a flexibilidade de execução das tarefas e metas propostas, para que se possa contemplar tanto os alunos/as crianças que têm acesso às tecnologias digitais quanto aos que terão de fazer as atividades por meio de material impresso.

3.8.1 Educação Infantil

O educar para a Educação Infantil deverá valorizar, escutar e respeitar as características, conhecimentos e experiências das crianças no contexto familiar, social e educacional, devendo ser norteados pelos direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e seconhecer - constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e organizados por campos de experiências, sendo eles: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas;escuta, pensamento, fala e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Com base nesses campos, professores desenvolverão as ações pedagógicas, elaborando atividades lúdicas, envolvendo interações e brincadeiras que possam ser desenvolvidas no ambiente de moradia de cada criança e que considere a criança em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social e cultural. Em seu planejamento é fundamental que os professores envolvam as famílias, visto que no contexto atual a execução das atividades está sob responsabilidade de quem convive com as crianças. Nessa perspectiva, os professores deverão orientar a execução

das atividades, observando as limitações e disponibilidade de cada família, sendo que as orientações deverão ser objetivas para que não haja falta de entendimento na realização das atividades por parte das crianças.

Cabe ao professor propiciar o uso de materiais que sejam de fácil acesso para que as crianças realizem as atividades propostas nas aulas remotas, observando a realidade e o acesso aos materiais a serem utilizados. A manutenção das atividades, de forma remota, pode garantir o acompanhamento do calendário escolar das demais etapas da Educação Básica. Contudo, deve-se considerar analisar a frequência e quantidade de atividades propostas, uma vez que nesta etapa escolar não é possível mensurar o tempo de envolvimento com uma determinada experiência de aprendizagem.

Com o objetivo de minimizar retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais, sugere-se:

A. Desenvolvimento de materiais de orientação aos pais;
B. Compartilhamento com as famílias de orientações de cuidado, higiene e alimentação;
C. Sugestões de atividades interativas para que os responsáveis realizem em casa;
D. Decidir, levando em consideração o diagnóstico da turma, a periodicidade de envio de atividades: uma vez, duas vezes, três vezes na semana, etc;
E. Quando possível, disponibilizar atividade síncrona com as famílias e as próprias crianças, afim de fortalecer o vínculo afetivo;
F. Priorizar as brincadeiras como meio para o desenvolvimento das aprendizagens;
G. Sugerir aos responsáveis atividades rotineiras para o período de isolamento social;
H. Fornecer retorno oral ou escrito, quando houver devolutiva/entrega por parte dos responsáveis, para registro e acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças, sem possibilidade de retenção, de acordo com o inciso I do artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
I. Não exposição de crianças menores de 2 anos às telas, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

3.8.2 Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Ao se referir ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é preciso ter em mente duas realidades diferenciadas: estudantes em processo de alfabetização e aqueles que já estão alfabetizados.

No que se refere à alfabetização é preciso considerar que alfabetizar é mais do que a apropriação do sistema de escrita onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, pois é também o letramento que se refere ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita nas práticas sociais, bem como o numeramento, que se refere à construção do significado numérico por meio de uma cultura matemática.

Na perspectiva do letramento, cabe à escola proporcionar material de leitura de diversos

gêneros textuais, seja por meio digital ou impresso e, na perspectiva do numeramento, proporcionar o uso de material concreto que permita a manipulação e contextualização com a realidade do aluno. No contexto de turmas em processo de alfabetização, deve-se considerar a totalidade das aprendizagens incluindo no planejamento, o desenvolvimento das habilidades constantes nas Matrizes de Referência e, no contexto daqueles já alfabetizados, é importante que o professor contemple, em sua prática, o aprofundamento das aprendizagens adquiridas, fomente novas descobertas e proporcione, pelos meios e ferramentas disponíveis, o desenvolvimento gradual do aluno, respeitando o tempo e as diferentes habilidades individuais.

Independente se alfabetizados ou não, esta etapa de ensino parte da premissa de que a aprendizagem só pode se dar com a orientação e supervisão de um adulto, portanto a comunicação com as famílias destes estudantes é fundamental para a eficiência do atendimento remoto, contemplando todos os componentes curriculares que dispõe sobre a organização curricular com carga horária e períodos específicos. No entanto, é preciso compreender que o desenvolvimento do conhecimento se dá pela consolidação das aprendizagens em uma perspectiva de continuidade. E, no que se referem aos Anos Iniciais, as estratégias a serem elaboradas para esses alunos deverão possuir uma sequência lógica e contínua, sem a fragmentação do conhecimento.

Como uma abordagem metodológica com ações pedagógicas que contemplem as habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno, a proposta interdisciplinar se apresenta como uma integradora entre os componentes curriculares constantes nos MARCOS DE APRENDIZAGEM ESSENCIAIS. Caberá ao professor referência realizar um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagens das crianças em acordo com seus tempos e ritmos, articulando de forma integrada às diferentes áreas de conhecimento e seus componentes. Por fim, na busca do desenvolvimento e fortalecimento das competências dos estudantes dos Anos Iniciais, sugere-se:

A. Diversidade de recursos para atendimento das especificidades dos estudantes;
B. Utilização de ambiente virtual Google Meet;
C. Atividades síncronas e assíncronas, respeitando a possibilidade das famílias;
D. Aulas gravadas para orientações didáticas;
E. Lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
F. Orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular (por escrito, por áudio e/ou vídeo);
G. Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
H. Atividades síncronas com grupos reduzidos de estudantes, facilitando a interação e orientações;
I. Organização de grupos de pais, conectando professores e famílias;
J. Sempre que possível, aplicação de metodologias ativas de aprendizagem;

K. Desenvolvimento interdisciplinar, articulando, nas atividades síncronas e assíncronas, habilidades e objetos do conhecimento de diferentes componentes curriculares;
L. Atividades de Laboratório de Aprendizagem (LA), promovidas pelo professor responsável em articulação com professor referência da turma.

3.8.3 Ensino Fundamental - Anos Finais

No Ensino Fundamental - Anos Finais, os professores devem planejar suas atividades, aulas e avaliações com especial atenção ao aspecto da progressividade dos objetos de conhecimento e habilidades propostas para cada ano escolar. Dessa maneira, pretende-se que a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental seja alicerçada na garantia de aprendizado dessas habilidades.

Da mesma forma, o trabalho desenvolvido com as turmas de 9º ano deve garantir o desenvolvimento de habilidades que servirão como base para a trajetória escolar dos alunos para o ingresso no Ensino Médio. Com sensibilidade, os professores devem fazer convergir os objetos de conhecimento do 9º ano do Ensino Fundamental com os objetos de conhecimento da 1ªsérie da etapa seguinte. Faz-se importante ressaltar que os alunos concluintes do Ensino Fundamental, no atual contexto de restrição de convívio presencial, serão os alunos do Ensino Médio do ano seguinte, ou seja, é preciso atenção ao desenvolvimento destes alunos, para que sejam minimizados os possíveis prejuízos no ingresso na próxima etapa de ensino.

Nesta etapa, observa-se maior autonomia para realização de atividades, no entanto é importante lembrar que os estudantes de 6º ano, em 2020, não passaram pelo processo de adaptação aos Anos Finais, o que, em geral, dura todo o primeiro semestre letivo. Faz-se necessário, portanto atenção especial aos estudantes deste ano escolar, no que diz respeito às orientações para a realização das atividades, vínculo com as famílias, complexidade das atividades e tempo para a realização das mesmas.

Para esta etapa, sugere-se:

A. Auxílio na organização de rotina de estudos em casa;
B. Disponibilidade de ambiente virtual de aprendizagem (Google Meet);
C. Propostas de projetos de aprendizagem interdisciplinares;
D. Atividades síncronas e assíncronas;
E. Protagonismo discente, através de propostas que coloquem os alunos no centro do processo de aprendizagem, a partir de uma postura ativa;
F. Sempre que possível, aplicação de metodologias ativas de aprendizagem;
G. Comunicação via mídias sociais de longo alcance para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais.

3.8.4 Educação de Jovens e Adultos

Considerando documentos normativos e orientativos (Parecer 02 do CEEd, de 08/07/2020 e Regimento Escolar Padrão, de 2019), seguem orientações para o andamento das atividades não presenciais na Educação de Jovens e Adultos, durante o período de excepcionalidade, devido àpandemia decorrente da COVID-19.

A. Cada escola deve observar seu **Plano de Ação Pedagógica**, documento que registra todo o planejamento, procedimentos e orientações referentes ao período de realização de atividades domiciliares, bem como a participação efetiva dos estudantes.

B. As **atividades não presenciais** devem considerar as singularidades da modalidade de ensino na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas nos termos das normativas vigentes.

C. **Monitoramento:** Durante o período de distanciamento das escolas, a direção da escola deveverificar se as atividades não presenciais foram recebidas, se os alunos estão ou não acompanhando as atividades propostas, identificar as dificuldades encontradas. O ideal é fazer um mapeamento das condições de acesso dos alunos às atividades não presenciais. Caso os alunos não tenham condições de serem monitorados durante o período de isolamento, sugere-se que as escolas façam um levantamento da situação no retorno às aulas presenciais e definam estratégias de recuperação da aprendizagem com base na avaliação de cada caso.

D. Quanto aos **objetivos de aprendizagem**, foco nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico matemático, comunicação e solução de problemas. Considerando a necessidade de **harmonização dos objetivos de aprendizagem/habilidades ao mundo dotrabalho, é imprescindível a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes**. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se a autonomia e competência, as escolas dialoguem com os alunos na busca pelas melhores soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos alunos e o princípio normativo de "garantia de padrão de qualidade". Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes podem oportunizar estímulos às atividades.

E. Considerando a necessidade de **avaliação e recuperação da aprendizagem**, deve ser realizada a avaliação diagnóstica de cada aluno para identificar os diferentes níveis de aprendizagem e minimizar suas defasagens, com base nas aprendizagens essenciais definidas para este período de excepcionalidade a fim de instituir programas de recuperação da aprendizagem, observados os ritmos de cada um. A **recuperação de aprendizagem** também tem o objetivo de evitar o abandono escolar e dar possibilidades para cada aluno

desenvolver, de forma plena, o que é esperado ao final da etapa, considerando as especificidades do currículo proposto pela escola para esse momento.

F. O **calendário** do 1ºsemestre está organizado de 17/02 a 11/08; a partir de 12/08 inicia-se o segundo semestre que encerrará quando constar o total de horas da Etapa, organizadas, inicialmente, em aulas não presenciais, enquanto perdurar período de distanciamento social e medidas de prevenção à COVID-19.

G. **Promoção:** Considerando as etapas I e II (Anos Iniciais) e III e IV (Anos Finais), organizadas em semestres, durante o período de excepcionalidade, todos os alunos que tiverem êxito no cumprimento dos objetivos propostos no semestre serão promovidos para o semestre seguinte; os que não conseguirem atingir os objetivos mínimos propostos permanecerão em estudos de recuperação dos objetivos propostos em busca da promoção para a Etapa seguinte, cujo encerramento se dará ao final do ano letivo. A expressão dos resultados deve seguir Regimento Escolar. Caberá ao professor no Conselho de Classe, num primeiro momento, ou juntamente com a Supervisão Escolar da Escola, avaliar se o aluno atingiu os objetivos e emitir comunicado, informando o aluno que imediatamente poderá dar seguimento aos objetivos propostos na Etapa neste momento de excepcionalidade a fim de ser promovido para a Etapa seguinte ao final do ano letivo. Considerando o momento de excepcionalidade, a promoção do aluno pode ocorrer a qualquer momento dentro da Etapa em que o aluno tiver atingido os objetivos do semestre. O aluno do 9ºano, que até 11/08, tiver atingido os objetivos propostos, segundo os critérios do momento de excepcionalidade, será promovido para Ensino Médio. Ao aluno que não atingir os objetivos propostos, deverãoser oferecidos estudos de recuperação para ter a oportunidade de atingir os objetivos da Etapa até o final do ano letivo. Os **critérios para promoção do aluno** devem respeitar aqueles descritos no Plano de Ação Pedagógica, observada também a qualidade pedagógicaneste momento de excepcionalidade.

H. A **Ata de resultado final** será realizada, neste período de excepcionalidade, ao final do semestre para os alunos concluintes com êxito do 9ºano. Demais atas serão realizadas ao final do ano letivo.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir do levantamento realizado em enquete pelo email informatica@educteutonia.com.br, continuarão a ser oferecidas formações sobre ferramentas tecnológicas para os profissionais.

A formação pedagógica será oferecida remotamente, por meio de lives, webinários, vídeos, entre outras, respeitando as normas de prevenção previstas para o distanciamento social. As temáticas

serão abordadas visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, competências digitais, técnicas e pedagógicas.

As transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de maneira acelerada, exigem dos profissionais da educação novas aprendizagens. Nesse contexto de transformações, a escola necessita voltar-se para a construção de uma cidadania consciente e ativa, oferecendo aos educandos bases culturais que lhes permitam posicionar-se e incorporar-se na vida produtiva. Dessa forma, a qualificação dos profissionais da educação passa pelo desenvolvimento de uma nova perspectiva cultural na escola.

5 CALENDÁRIO ESCOLAR

A reorganização do calendário escolar visa a garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Seguem os calendários:

	1ºSEMESTRE	**2ºSEMESTRE**
EMEIs	04/02/2020 a 17/07/2020	27/07/2020 a 29/12/2020
Educação Infantil –EMEFs	17/02/2020 a 17/07/2020	27/07/2020 a 06/01/2021

Educação de Jovens e Adultos	**1ºSEMESTRE**	**2ºSEMESTRE**
	17/02/2020 a 11/08/2020	12/08/2020 a 06/01/2021

Ensino Fundamental	**1º TRIMESTRE**	**2º TRIMESTRE**	**3º TRIMESTRE**
	17/02/2020 a 26/06/2020	29/06/2020 a 09/10/2020	19/10/2020 a 06/01/2021

OBSERVAÇÕES:

- RECESSO ESCOLAR: 12/10/2020 a 16/10/2020
- 30/10/2020 - DIA LETIVO
- 02 SÁBADOS LETIVOS - conforme escala alternada - data a confirmar

- 05/12/2020 - SÁBADO LETIVO com atividade não presencial
- 21 a 23/12 e 28 a 30/12/2020 - DIAS LETIVOS
- 04 a 07/01/2021 - DIAS LETIVOS
- CONTÍNUO CURRICULAR: antecipação do ano letivo 2021 para recuperação de 2020,construção dos objetivos de aprendizagem que não foram abordados.
- PREVISÃO DE RETORNO EM 2021:
- EMEIs: 01/02/2021;
- EMEFs: 08/02/2021.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações omissas neste documento são resolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

7 REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

INDICATIVOS PEDAGÓGICOS PARA REABERTURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO RS DOCUMENTO CONSTRUÍDO EM REGIME DE COLABORAÇÃO 08 DE JUNHO DE 2020

Parecer 01/2020 do CEEd - Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19.

Parecer 02/2020 do CEEd - Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares em razão da Covid-19.

Parecer 05/2020 do CNE (28/04/2020) - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Parecer 11/2020 do CNE (07/07/2020) - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

ANEXO 01

Sugestões de questões:

Nome do aluno:
Etapa/Nível:
Ano:

Possui acesso à internet? Em caso afirmativo,
assinale os tipos:( ) Sim ( ) Não
( ) Internet Móvel (3G, 4G, etc)
( ) Internet Fixa (cabo, rádio, fibra, etc)

Os dispositivos são de uso individual ou
compartilhados?( ) individual ( ) compartilhados por___pessoas

Possui acesso à internet em algum lugar
próximo à casa?( ) Sim () Não

Em que turno possui
acesso à internet?( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Quando houver aulas via virtuais, ao vivo, você
acompanhará a aula:( ) participarei pelo notebook
( ) participarei
pelo celular/tablet(
) não poderei
participar
( ) terei que ir à escola

PLANO DE AÇÃO COMPLEMENTAR

O ano letivo de 2020 ficará marcado como um período sem precedentes na história mundial. As aulas iniciaram no dia 18 de fevereiro e transcorreram sem interrupções até o dia 19 de março quando, por decreto municipal número 2721 de 17/03/2020, as aulas foram suspensas devido à pandemia de coronavírus, tendo 15 dias como prazo inicial.

Com o agravamento do quadro de covid-19, o governo do estado do Rio Grande do Sul emitiu o decreto número 55.118 e estabeleceu a suspensão das aulas durante o mês de abril, sendo prorrogado por necessidade e, também, atendendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Em decorrência da situação de isolamento social, busca-se contemplar os direitos de aprendizagem previstos para a etapa educacional que a EMEF xxx atende, sendo a Educação Infantil de 4 e 5 anos, Anos iniciais e Anos Finais. Estes direitos são expressos por meio de competências previstas na BNCC e, para tanto, faz-se necessário reorganizar a proposta pedagógica desenvolvida nesta Instituição Formal de Ensino.

Diante do fechamento da escola por tempo indeterminado, estratégias foram traçadas para oferecer aos estudantes o acesso aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. É importante ressaltar que, em primeiro lugar, primou-se por manter o vínculo entre alunos/professores e alunos/escola.

De tal forma, o movimento remoto de construção de aprendizagem deseja reduzir os prejuízos causados pelo distanciamento social, por isso a equipe diretiva da escola acompanha diariamente o retorno das atividades propostas aos discentes. Assim, o estímulo diário ocorre por meio do contato com os professores, sendo por vídeos e grupos de WhatsApp, visando aproximar os alunos e suas famílias da escola.

Aos alunos da Educação Infantil de 4 e 5 anos, objetiva-se propor condições para estabelecer uma rotina e, para tanto, disponibilizam-se situações de aprendizagem lúdicas e orientadas, sejam elas por meio de vídeos explicativos do

Youtube ou vídeos gravados pelas docentes. As práticas sugeridas pelas professoras almejam desenvolver as habilidades necessárias para estas faixas etárias.

Também é pelos grupos de pais via WhatsApp que estes buscam sanar dúvidas e apresentam os retornos do que foi construído em termos de aprendizagem. Em algumas situações, a equipe diretiva se desloca até as residências para fazer a entrega das atividades e realizar alguns combinados com estas famílias, seguindo as medidas de proteção e cuidados em relação à covid-19.

O educandário tem um cronograma semanal de atividades remotas que são organizadas pelos docentes e acompanhados pela supervisora da escola. Este material pedagógico, depois de organizado, é enviado às famílias. Alguns kits semanais, contendo materiais, são montados e entregues aos responsáveis que precisam de ajuda material, tais como massinha de modelar, cola colorida, lápis de cor, entre outros. Tudo é organizado e pensado para auxiliar na construção dos conhecimentos.

No que tange à Educação Infantil e ao Primeiro Ano, existe uma preocupação em auxiliar ainda mais as famílias, pois os discentes dessas turmas dependem muito do acompanhamento de um adulto. É imprescindível uma rotina de estudos, com horários estabelecidos a estes alunos. Acredita-se ser fundamental, ao realizar o planejamento, que se consiga torná-lo prazeroso e significativo, a fim de que possa motivar o aluno mostrando antes o que deve ser feito e o que precisa fazer para então realizar as tarefas. É muito gratificante assistir os vídeos com retornos dessas atividades, nos quais os alunos praticamente fazem um tutorial de como realizar a situação de aprendizagem.

Sobre o acompanhamento dos resultados, os professores e a equipe diretiva esclarecem dúvidas por meio dos grupos de WhatsApp, onde os docentes, tanto em seus turnos de trabalho como em outros momentos, auxiliam a distância e até mesmo fazem chamadas de vídeo.

Todas as ações pedagógicas realizadas estão embasadas nos Planos de Estudos, construídos recentemente, e embasados na BNCC e no RCG. Usa-se como

recursos de apoio os livros didáticos enviados pelo MEC, a internet, os kits dos próprios alunos da escola que a escola, disponibilizados via plantão presencial da equipe. Orienta-se que mantenham uma rotina de estudos em todos os dias da semana. A fim de que se consiga atender as exigências e comprovar o fazer pedagógico, é importante destacar que todos os planejamentos realizados pelos professores ficam arquivados e disponíveis para toda rede municipal no Google Drive. Além disso, inicialmente, a escola recebeu auxílio, uma vez por semana, para postagem das atividades no Drive, da secretária Ana, que não trabalha mais no educandário. Com a nomeação de um novo agente administrativo esse atendimento passou a ser diário. Os professores também postam o seu planejamento semanal no programa BETHA, que arquiva as atividades desenvolvidas com os alunos.

Destaca-se que o plantão na instituição de ensino é realizado sempre em horários que atendam a disponibilidade de tempo dos pais ou responsáveis. A escola conta com o apoio dos profissionais do Laboratório de Aprendizagem e do Atendimento Educacional Especializado, juntamente com a supervisão para a adaptação de trabalhos com o intuito de atender os alunos de inclusão. As atividades (PDIs) são organizadas semanalmente. O processo acontece da seguinte maneira: a professora da turma realiza seu planejamento visando os objetivos e habilidades que serão desenvolvidas e envia para a equipe de apoio (AEE) que reorganiza para atender a demanda e as necessidades destes alunos. Este material retorna para a supervisão e posteriormente é enviado para cada educando.

A orientadora contata, via ligação telefônica, os familiares dos alunos mais vulneráveis e/ou que eram atendidos almejando promover um acompanhamento durante o período de isolamento social. O Serviço de Orientação Educacional também estabelece uma comunicação com a comunidade escolar mediante a gravação e publicação de vídeos no perfil da escola na rede social e nos grupos de WhatsApp. A orientadora também realiza a busca ativa, ligando para as famílias e averiguando se os estudantes estão conseguindo realizar as tarefas propostas e/ou solicitar retornos das atividades enviadas. Em algumas situações, a equipe diretiva, tomando todos os cuidados recomendados para proteger a saúde, vai até a casa da criança ou também, juntamente com o SOE, solicita a ajuda do Conselho Tutelar, CREAS, CRAS ou SEMEAR.

O educandário faz o registro das atividades que retornam na página da escola no Facebook. As publicações foram interrompidas durante o período eleitoral por orientação do Setor Jurídico da Prefeitura conforme a legislação eleitoral que se refere à publicidade dos atos institucionais (artigo73, inciso VI, alínea b da Lei Federal n° 9.504/1997). Os docentes organizaram, também, uma planilha de controle de atividades realizadas pelos estudantes.

Durante este período de quarentena, os professores mantêm contato com a supervisão, orientação e equipe diretiva por meio dos grupos de WhatsApp e via ligações telefônicas. A supervisora tem comunicação individual com os professores e os grupos de planejamento buscando um pensamento conjunto de estratégias pedagógicas, bem como sugerir situações de aprendizagem.

O corpo docente e a equipe gestora da EMEF xxx estão realizando sua formação continuada de forma remota, por meio de cursos online e lives promovidas no ambiente virtual e pertinentes à área da educação. Tais propostas estão associadas às situações de aprendizagem que contemplam as necessidades dos discentes e que são exigidos pela BNCC.

Existe uma preocupação imensa por parte de todos os profissionais que desenvolvem atividades na escola, no que diz respeito ao cuidado com os nossos alunos, que estão sob responsabilidade da EMEF xxx, principalmente em saber lidar com as emoções, já que não estão próximos fisicamente. Deseja-se neste momento, muita empatia, resiliência, mediação de conflitos, pois todos estão vivendo situações que levam ao limite, até mesmo privações alimentares e de materiais fundamentais à subsistência. Em razão destas situações é que algumas famílias recebem cestas com produtos que seriam da merenda escolar. Tenta-se ter um trabalho paralelo desenvolvendo competências cognitivas e emocionais.

Os alunos da EMEF xxx possuem múltiplas capacidades e, neste período de trabalhos remotos, procura-se desenvolver habilidades diárias, fazendo com que consigam lidar com fatos e situações que a vida lhes apresenta. Busca-se uma relação de parceria, uma pedagogia afetiva.

A escola, com o auxílio dos seus profissionais da educação, criou eventos objetivando multiplicar energias positivas e aproximar as pessoas, mesmo que virtualmente, criar vínculos e assim desenvolver habilidades socioemocionais. O aniversário da escola foi um momento muito especial, no qual além do fazer pedagógico, foi possível aproximar toda a comunidade.

O documentário contando a história dos 30 anos da instituição de ensino, as divulgações para a comunidade no painel de comunicação da rua Carlos Arnt (próximo à sinaleira), na página da escola, nos grupos de WhatsApp, além de atividades realizadas com todas as turmas, desde a Educação Infantil até o nono ano envolvendo todas as áreas do conhecimento. Tais produções abrangem as múltiplas habilidades que constam nos Planos de Trabalho norteados pela BNCC, tudo planejado para também aproximar a escola e a comunidade do Loteamento 8, onde reside a maioria dos alunos.

Após esse primeiro momento do ano letivo atípico de 2020, chegando ao final do primeiro trimestre, a supervisão escolar juntamente com a direção, seguindo as orientações da SME, em reunião pedagógica virtual orientou os professores para que revisassem os planos de estudos deste ano, pensando no momento atual e primando pelas habilidades essenciais que precisam ser abordadas no momento.

Os docentes pensaram novas metodologias para planejar, atentando para que estas estejam de acordo com os marcos de aprendizagem essenciais, considerando as diferentes modalidades de acesso às aulas.

Os professores realizam amplo diálogo via WhatssApp com a supervisora que acompanha e auxilia o fazer pedagógico. A equipe diretiva está permanentemente disponível ao corpo docente, encaminhando os comunicados tanto pelos grupos de WhatssApp como por e-mail.

Para a realização do diagnóstico/parecer do 1° trimestre, foi solicitado aos alunos que esses trouxessem para a escola seus materiais. Obedecendo todos os protocolos de controle da transmissão de covid-19, segurança descritas no Plano de

Contingência para prevenção e monitoramento, os monitores receberam esse materiais. Tendo cuidado com a saúde de quem iria manipulá-los, os cadernos e pastas ficaram em quarentena durante um final de semana para que, somente após esse período, os professores pudessem olhá-lo. Foi montada uma escala de dias em que cada professor veio a escola, obedecendo todas as regras de proteção e prevenção à Covid 19. A escala foi flexível e procurou atender a disponibilidade dos docentes.

Para os pareceres dos próximos trimestres, à escala de entrega das tarefas e a vinda dos professores para avaliarem os materiais seguiu o mesmo protocolo. Também, foi criada uma lista por turma onde a família assinou a entrega dos materiais, a retirada e, também, depois quando recebeu o diagnóstico. Esse documento com as assinaturas ficará arquivado e servirá para a Orientação Educacional fazer a busca ativa dos alunos que não apresentaram as atividades correspondentes ao período. Os pais e a comunidade escolar recebem informações pertinentes ao fazer pedagógico, orientações do COE- Local sobre a covid-19 e ações da escola por meio de publicações na página do Facebook, nos grupos de WhatssApp e em cartazes afixados no educandário.

Iniciou-se um novo momento de aprendizagem tanto para professores, como para os alunos. Estão sendo implantadas aulas virtuais por meio do Google Classroom, com as turmas dos sextos anos, como projeto-piloto. Serão períodos onde os alunos terão a presença virtual do(a) professor(a), uma aproximação maior através das aulas online. Este tipo de proposta é chamada aula síncrona, onde se tem como objetivo ter aula em tempo real, mesmo distantes fisicamente. Nesses encontros, perguntas poderão ser respondidas imediatamente, além da interação e a aproximação que esta situação de aprendizagem possibilita.

Os professores receberam formação ministrada pela Secretaria Municipal de Educação. Em seguida foram criados os e-mails e senhas dos alunos para que assim se iniciasse o processo.

A escola realizou uma enquete com o intuito de fazer um levantamento acerca do acesso à internet por parte das famílias. Com esse diagnóstico em mãos é possível dar prosseguimento ao trabalho.

As aulas assíncronas trazem algumas preocupações à equipe diretiva e aos professores da escola, pois será preciso flexibilizar os horários destes encontros em razão de que muitos alunos usam o celular dos pais e esses só retornam do trabalho à noite. Existe, também, o caso dos alunos sem acesso à internet. Assim, existirá a necessidade de virem à escola para terem este acesso às propostas.. Com esse resultado será criado uma escala com dias e horários para a vinda desses alunos.

Os alunos continuarão tendo aulas assíncronas, podendo realizar as as tarefas no horário que for possível. Todos foram orientados a seguirem uma rotina de estudos. Com aulas neste formato, acredita-se, que terão mais possibilidade de tempo, nas diferentes áreas do conhecimento, podendo retomar o que foi explicado e desenvolvido durante a aula síncrona.

O momento da entrega de diagnóstico do primeiro trimestre serviu como um marco dosador onde a equipe diretiva pode fazer um levantamento da quantidade de alunos que não apresentaram nenhum retorno quanto à realização das tarefas. É importante ressaltar que a escola foi orientada, em documento enviado pela SME, que não se fará o uso do Betha para registro de frequência dos alunos.

Para a construção desse parecer diagnóstico, a equipe de professores juntamente com a supervisão, orientação e direção fizeram um conselho de classe virtual de cada turma. O conselho de classe tem o objetivo de verificar o desempenho das turmas bem como dar um norte para os trabalhos futuros. Salienta-se que, mesmo em casa, os professores continuam buscando metodologias diferenciadas para atingir todos os alunos.

Pensando em um possível retorno, a escola criou o seu COE- Local. Todos os protocolos de segurança e organização da escola estão relacionados nesse documento. A equipe de professores é constantemente informada por e-mail das ações do COE.

Sabe-se que são inúmeros os fatores que sinalizam para um retorno presencial, entretanto busca-se organizar internamente, traçando estratégias com aulas escalonadas, por turmas, com número reduzido de alunos obedecendo a quantidade máxima de pessoas em cada sala de aula, priorizando o distanciamento adequado. Aulas com horário de até 3 horas de duração, iniciando às 7h30 e encerrado às 10h30 para que no tempo restante a equipe de limpeza possa fazer a correta higienização dos espaços para a turma do próximo período.

Com a vinda de novas serventes, para reforçar a equipe de higiene da escola, essa redução na carga horário não se fez mais necessária, passamos a cumprir as 4 horas por turno de atendimento, e após esse horário as serventes iniciam a higienização das salas de aula de acordo com os protocolos do COE.

Com o retorno presencial, a supervisão mantém o contato com os professores orientando-os para que as aulas híbridas atendam às necessidades dos diferentes alunos. Este formato visa garantir que todos tenham acesso ao processo de construção de conhecimentos, onde as desigualdades sejam amenizadas e a equidade seja alcançada. São desafios que os profissionais da educação da EMEF xxx estão passando, mudanças necessárias que a pandemia trouxe. Aos poucos todos os professores estão realizando encontros virtuais com suas turmas. Acredita- se que, a seu tempo, haja uma intensificação do uso das ferramentas necessárias para o ensino/aprendizagem que o momento está exigindo.

Um dos aspectos que dificultou muito o fazer pedagógico e a aprendizagem dos alunos foi a troca de professores nas turmas durante a pandemia ou, até mesmo,a ausência de profissionais. Sendo necessário que fosse usado o planejamento das turmas paralelas. Faltando vínculo afetivo comos educandos e consequentemente na poucas devolutivas do saber construído.

Mesmo sem profissional habilitado para o AEE, é importante salientar que durante o período de licença para concorrer às eleições municipais concedida à professora, a escola esteve sem esse suporte pedagógico, materiais adaptados foram enviados para os alunos de inclusão. De tal forma, foi necessário pensar caminhos

para adaptar as atividades aos alunos com necessidades especiais. Todavia, os profissionais que em suas turmas têm alunos que seriam atendidos no AEE sentem que os itens “G e H” das orientações enviadas pela SME faz muita falta: “manutenção do diálogo e das trocas constantes da sala regular e do professor do AEE bem como o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas pelos alunos.

Os profissionais da educação da EMEF xxx, durante este período de distanciamento de seus alunos, estão organizando o seu fazer pedagógico com o intuido de amenizar as diferenças e cuidar para que o que é essencial seja preservado. No dia 15 de setembro a escola recebeu uma devolutiva de um aluno do 7 Ano M e lá estava a frase “Um abraço vale mais que mil palavras”.

Conforme orientações enviadas pela equipe pedagógica da SME, no dia 18 de novembro de 2020, via e-mail, deve ser registrado no Plano de Ação da escola a substituição dos professores que não retornaram presencialmente: considerando os casos de professor remoto que está sendo substituído por outro professor, nas aulas presenciais, deve ser observado:

a) no Betha, permanece o nome do PROFESSOR TITULAR e é acrescido, como PROFESSOR AUXILIAR, o professor que está presencialmente com os alunos;

b) o PROFESSOR TITULAR continua responsável pelas ações no Betha; o PROFESSOR AUXILIAR não acessa Betha;

c) se, na turma, houver um estagiário, ele deve ser incluso no Betha como AUXILIAR DE SALA;

d) às listas físicas de chamada, retiradas do Betha, nas quais o nome do PROFESSOR AUXILIAR não consta, este nome deve ser acrescido manualmente.

No ano de 2020, os alunos que ficaram em Progressão Parcial nos Anos Finais, referente ao ano de 2019, realizarão as atividades durante os meses de agosto a novembro por meio de aulas síncronas e assíncronas. A avaliação da Progressão Parcial será expressa em forma de parecer descritivo, conforme consta no Plano de Ação da escola. Os alunos que não estiveram participando ativamente destes momentos de aprendizagens, as famílias serão comunicadas e em alguns casos o Conselho Tutelar deve interferir fazendo a busca ativa.

A escola oferece reforço escolar por meio do Laboratório de Aprendizagem para os alunos que se dispuseram a vir para à escola no turno inverso. Para os alunos que permaneceram em casa, os professores disponibilizaram atividades extras tirando dúvidas por meio de aulas pelo Google Meet ou chamadas de vídeo. Os professores das turmas enviam atividades adaptadas para os casos que precisam um olhar diferenciado em aprendizagem.

As avaliações acontecerão por meio de parecer descritivo, nos três trimestres do ano de 2020. Esta avaliação será diagnóstica e respeitará a legislação vigente. Para as turmas de Educação Infantil a avaliação será semestral acontecendo por parecer descritivo. A avaliação é um processo contínuo, formativo e diagnóstico observando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o mínimo necessário em termos de conhecimentos, competências e habilidades em cada componente curricular, conforme as habilidades essenciais para 2020. Os professores são os responsáveis pelo envio de atividades remotas bem como por oportunizar condições de construção de conhecimentos para os alunos que retornarem à escola. O resultado deste processo será comunicado aos pais ou responsáveis. Serão utilizados vários instrumentos avaliativos, como: observação do desempenho, realização das tarefas e atividades, conversas presenciais e virtuais.

O aluno será APROVADO se desenvolver as habilidades essenciais, organizadas para 2020. APROVADO POR CONSELHO se desenvolver as habilidades com fragilidade na aprendizagem, as quais poderá recuperar em 2021. REPROVADO quando em conformidade ao parecer 04 e 05/2020 de 23/11/2020 do Conselho Municipal de Educação cujas famílias forem omissas no cumprimento do seu dever constitucional – o que caracteriza como abandono escolar. Em qualquer situação de omissão as famílias serão contatadas pela escola e, se necessário, pelo Conselho Tutelar.

Tendo-se consciência que em 2020 iniciou uma nova era para a educação, foram escolhidas e pensadas outras possibilidades de desenvolver as habilidades que cabem para o momento. Tendo a BNCC e o RCG como norte para os planejamentos, o fazer pedagógico foi sendo alinhado e construído tanto na forma presencial, com

os alunos que retornaram, como remoto , com os alunos que permaneceram em casa. Como resultado desta construção está sendo fechado com a terceira avaliação para o Ensino Fundamental e segunda avaliação para a Educação Infantil. Foi consenso entre todos os profissionais da educação da EMEF xxx que nenhum aluno será privado de progressão no ano letivo de 2020.

APÊNDICES

Organizamos os apêndices a partir de uma amostra do material que foi analisado na tese. Uma amostra do produto do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa, cuja pertence a uma turma em processo alfabetização no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2020. O material aqui exposto contextualiza a práxis pedagógica desenvolvida pela professora pesquisadora da Tese durante o ano letivo de 2020, bem como todas as imagens são do acervo pessoal da autora.

Salientamos que as atividades, aqui apresentadas, em sua maioria, foram realizadas pelos estudantes em acompanhamento e correção linguística dos familiares. O que suscitou em um material que apresenta nível de escrita superior ao nível em que os estudantes se encontravam em 2020. De mesmo modo, consideramos necessária a apresentação dos mesmos tendo em vista a possibilidade de observação do processo de criação e imaginação das crianças.

- A**tividades desenvolvidas a partir das discussões sobre o Céu, as quais suscitaram de uma inquietação dos estudantes acerca de um eclipse lunar ocorrido em 2020.**

A partir da leitura da história o Menino vai a Lua, o desafio dos estudantes foi escrever uma história em quadrinhos sobre a descoberta da lua.



Sujeito 01

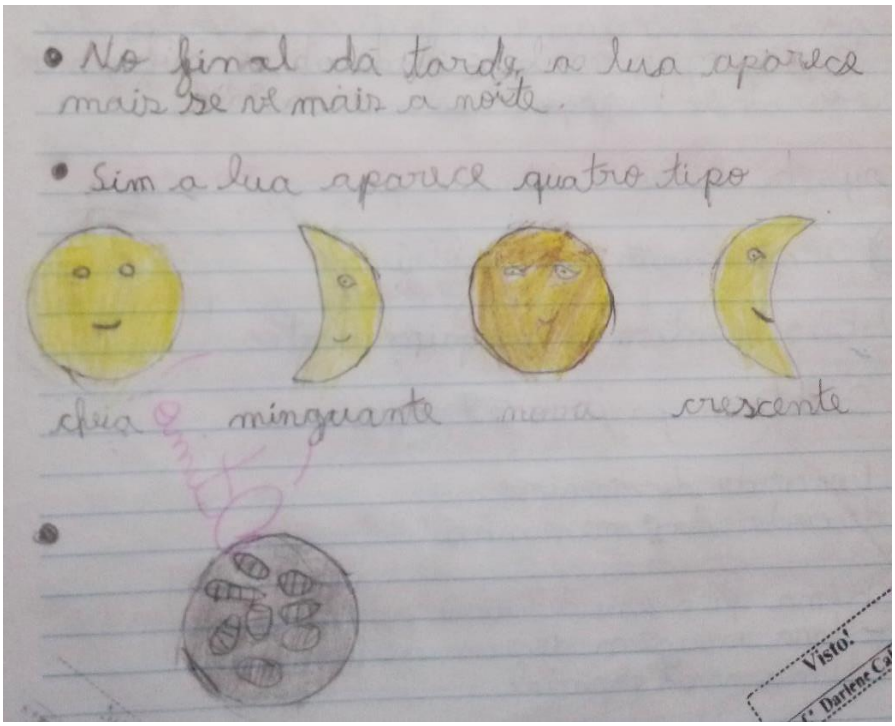


Sujeito 03



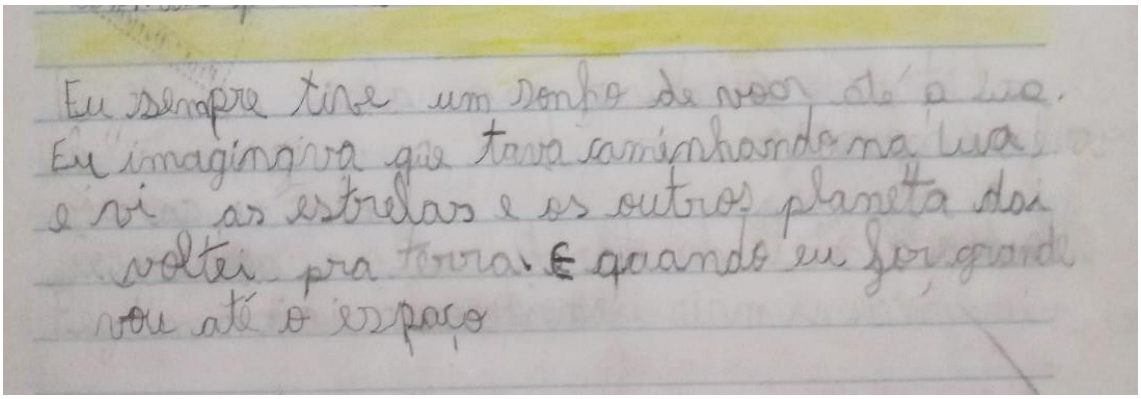
Sujeito 04

Os estudantes tinham como tarefa escrever o que haviam compreendido sobre as mudanças das fases lunares.

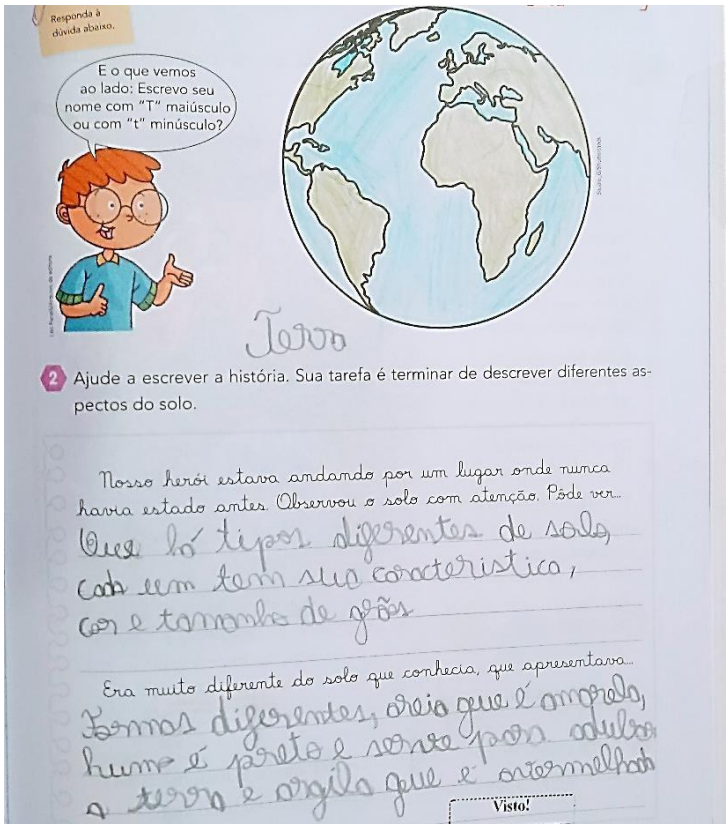


Sujeito 02

Escrita livre após algumas semanas de estudos sobre o céu.


Eu sempre tive um sonho de voar até a lua. Eu imaginava que tava caminhando na lua e vi as estrelas e os outros planeta dai volteí pra terra. E quando eu for grande vou até o espaço

Sujeito 02


Responda à dúvida abaixo.

E o que vemos ao lado: Escrevo seu nome com "T" maiúsculo ou com "t" minúsculo?

Terra

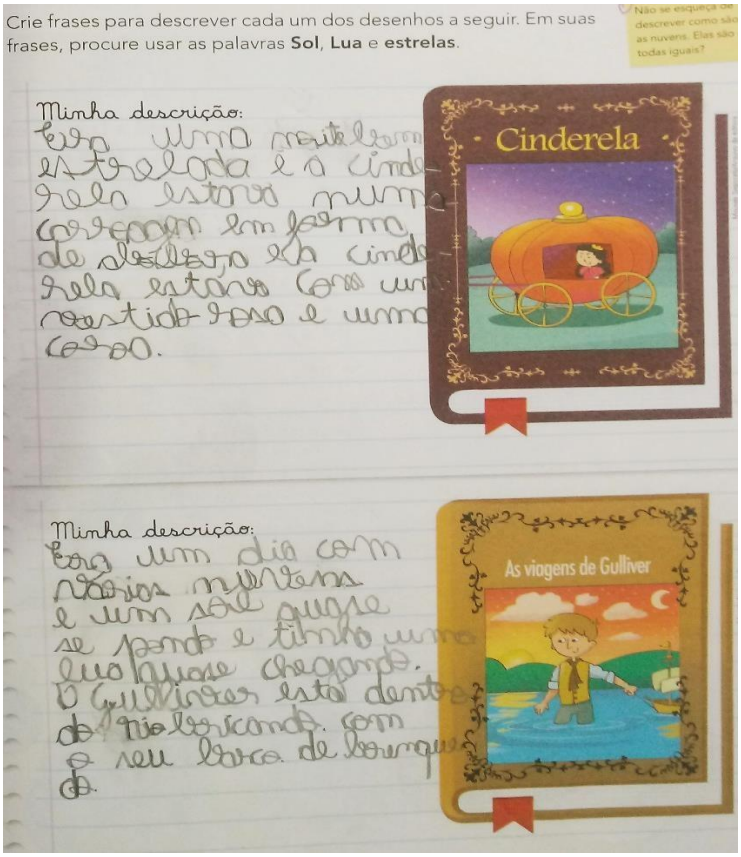
2 Ajude a escrever a história. Sua tarefa é terminar de descrever diferentes aspectos do solo.

Nosso herói estava andando por um lugar onde nunca havia estado antes. Observou o solo com atenção. Pôde ver... Que há tipos diferentes de solo, cada um tem sua característica, cor e tamanho de grãos

Era muito diferente do solo que conhecia, que apresentava... Formas diferentes, acho que é amarelo, humo é preto e serra por adulto a terra e argila que é avermelhado

Visto!

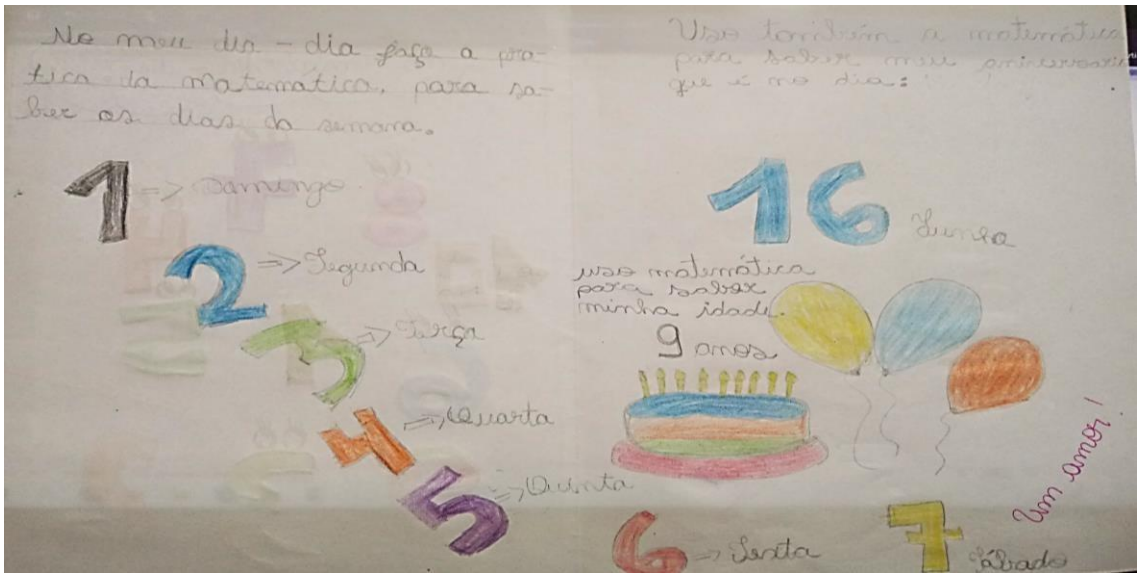
Sujeito 06



Sujeito 06

- **Atividades desenvolvidas a partir da história Sofia descobre a matemática, a qual mediou as discussões sobre a importância da matemática no cotidiano da vida.**

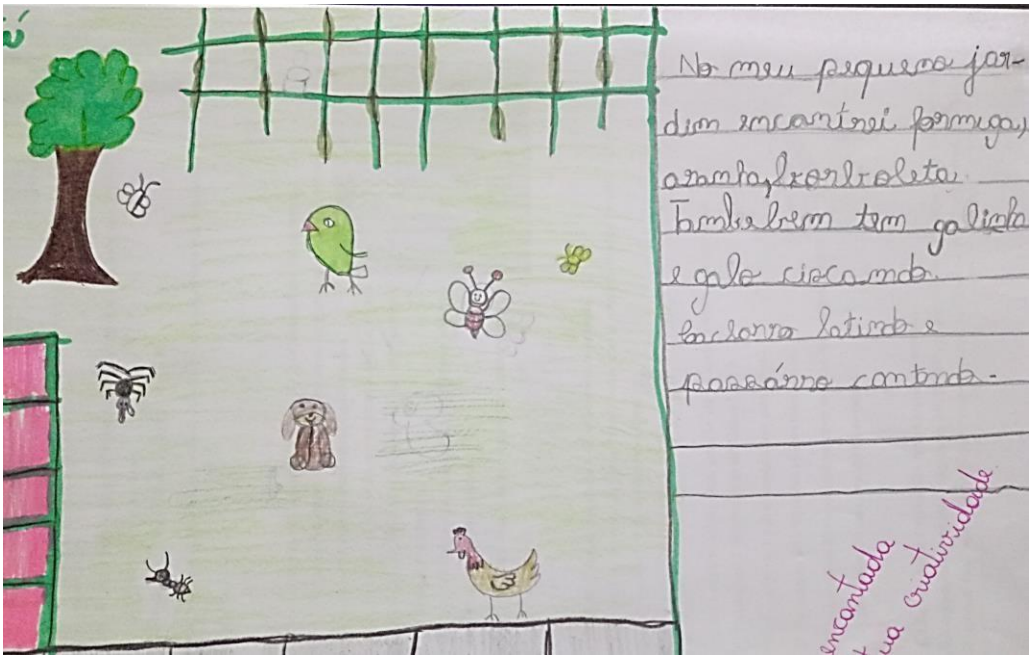
Os estudantes tinham a tarefa de criar um cartaz com o uso da matemática no dia-dia.



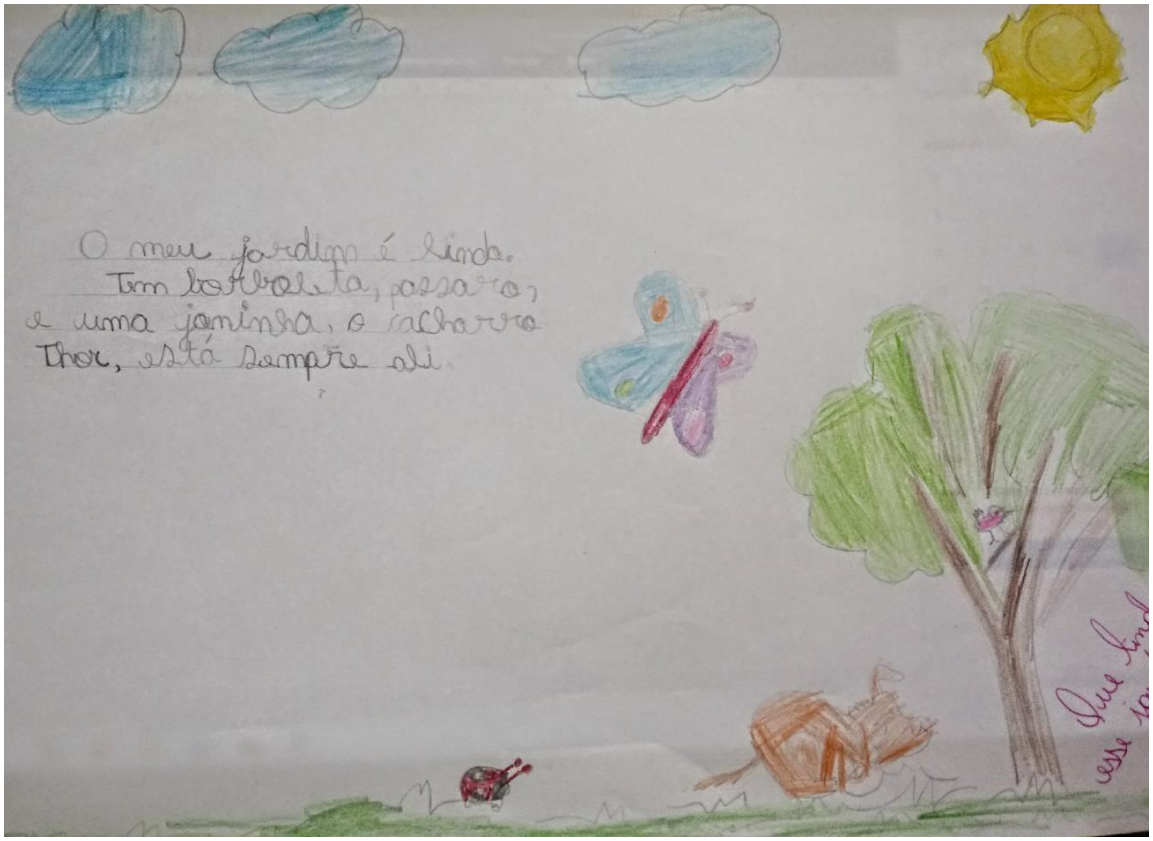
Sujeito 04

- **Atividades desenvolvidas a partir do lugar de pertença dos estudantes, discussões impulsionadas pela história: Um lugar especial.**

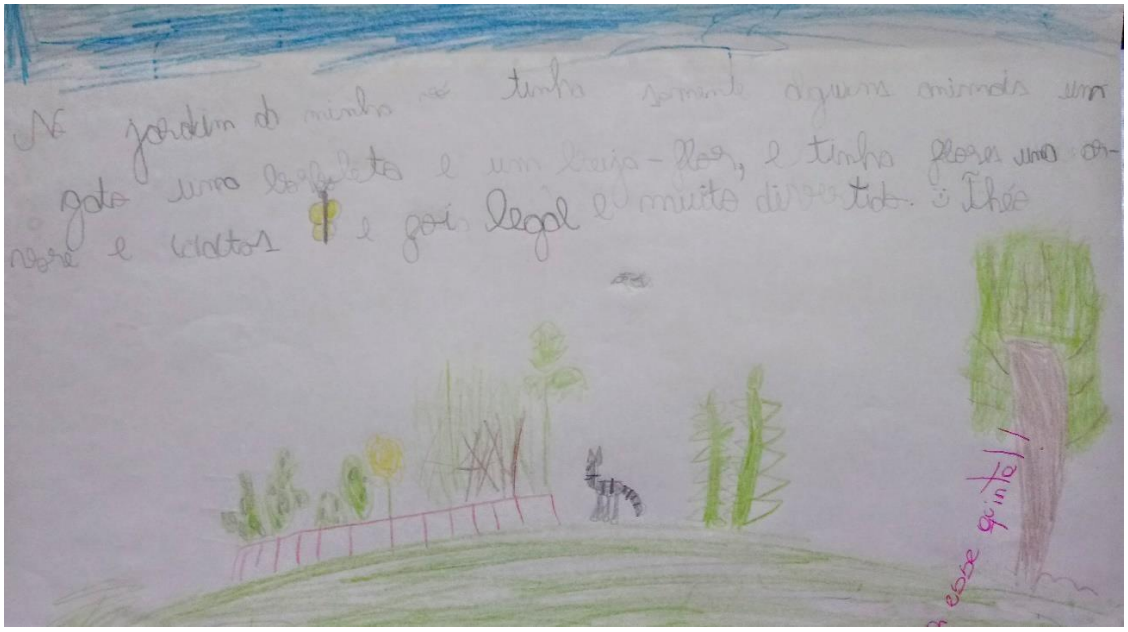
Os estudantes desenharam e escreveram sobre o que viam no seu jardim.



Sujeito 03



Sujeito 01



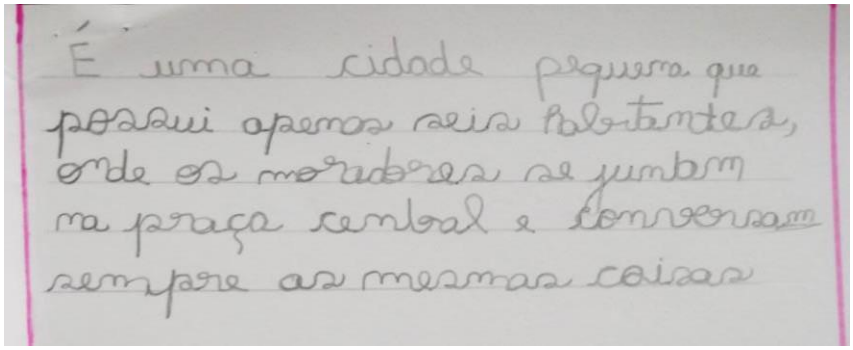
Sujeito 05

- **Atividades sobre lugares imaginários, motivadas pela história Cocô de passarinho.**

Releitura da capa do livro e escrita de um pequeno texto sobre a história lida.



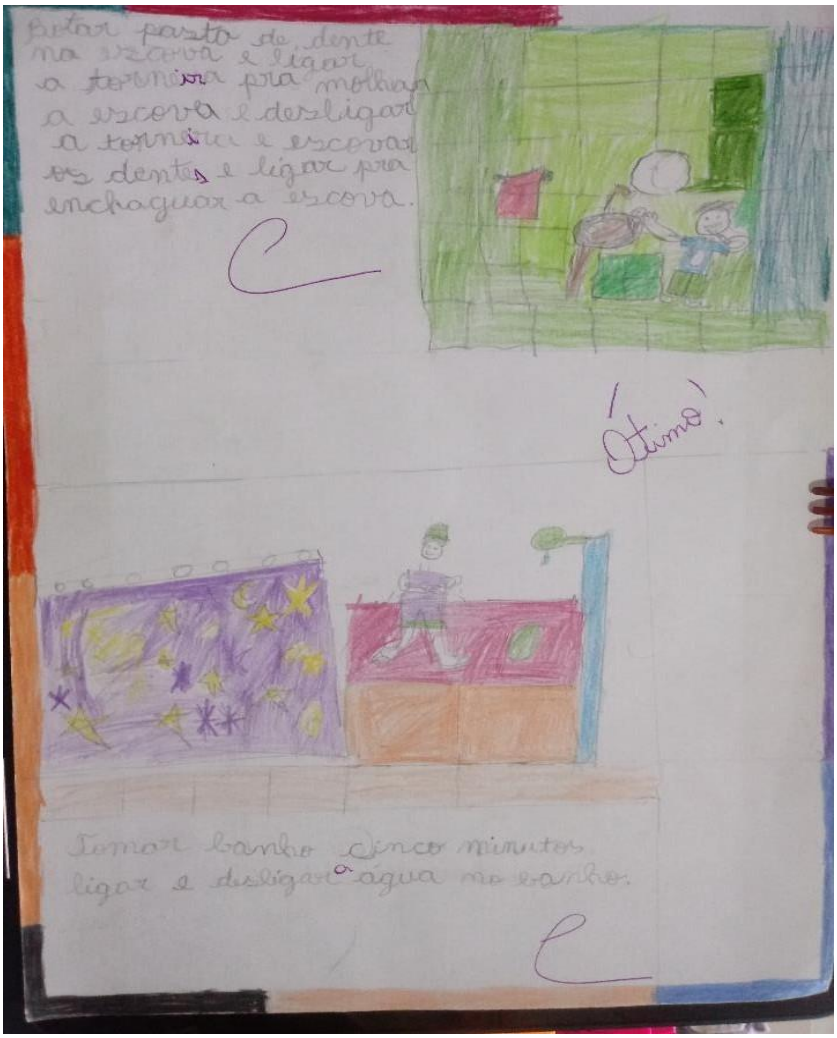
Sujeito 03



Sujeito 03

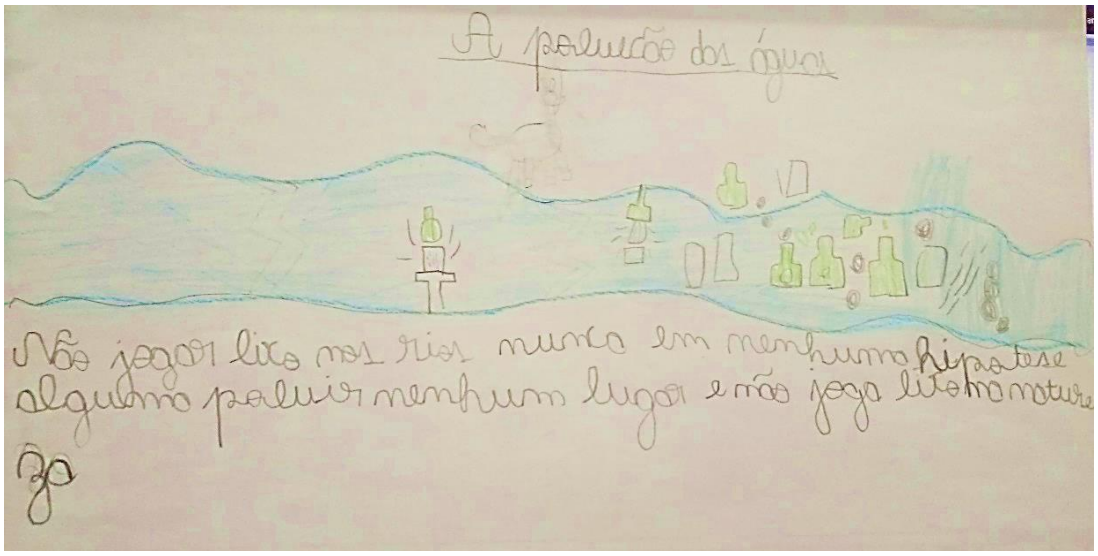
- **Atividades desenvolvidas a partir das reflexões sobre a importância da água no planeta onde vivemos, motivada pelo texto do livro didático em ciências: Água nosso bem precioso.**

Os estudantes confeccionaram um cartaz acerca do uso adequado da água para expor em casa.

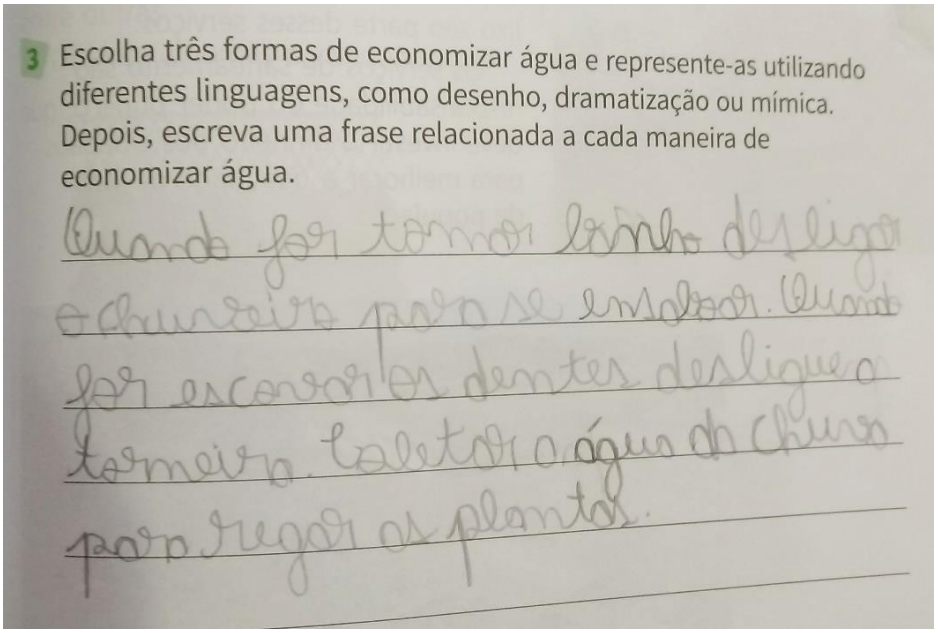


Sujeito 02

Os estudantes tiveram como tarefa desenhar e escrever suas compreensões do texto: Água nosso bem preciso.



Sujeito 05



Sujeito 06.

- **Atividades desenvolvidas a partir do texto do livro: O planeta terra também é dos animais.**

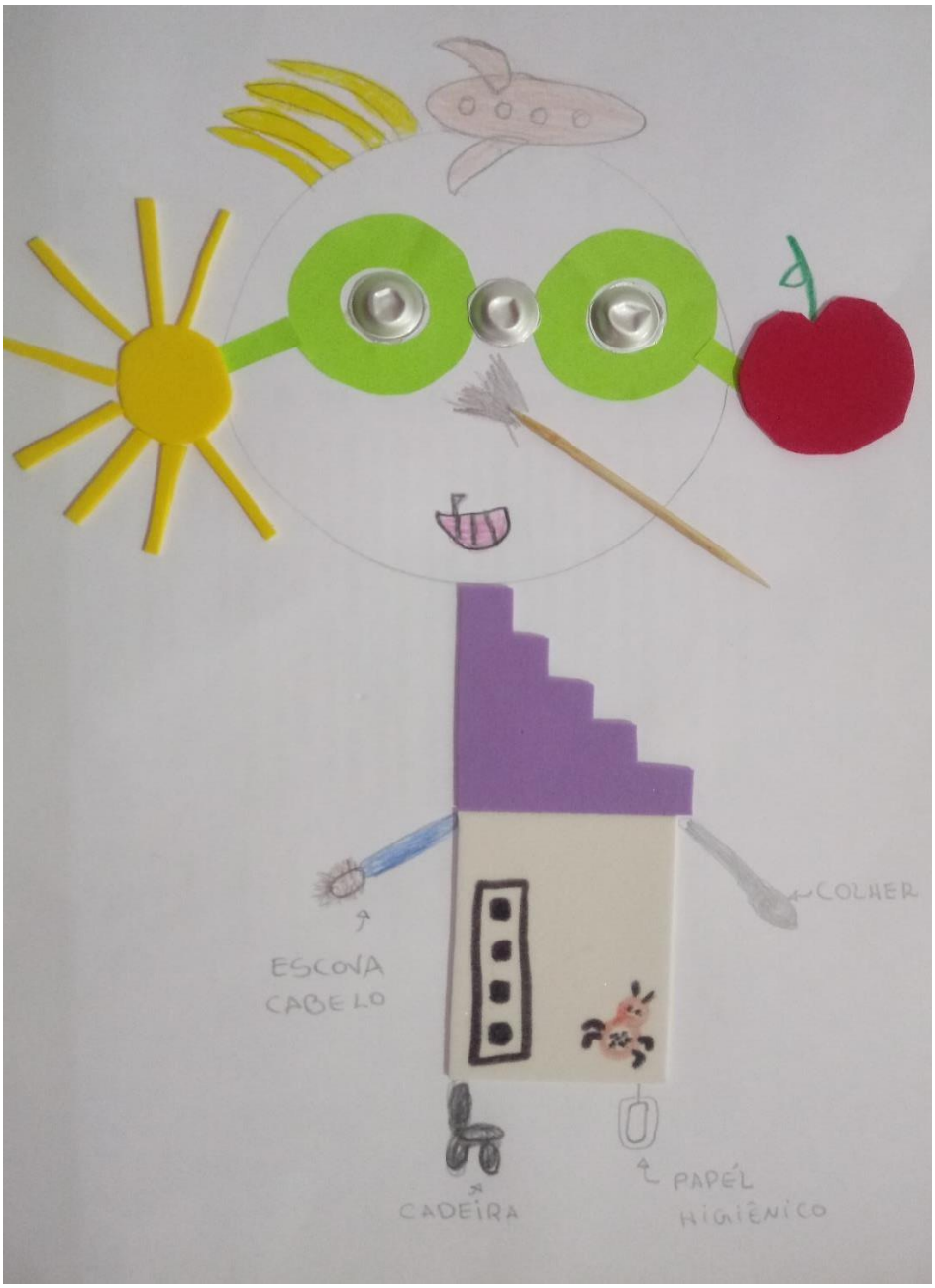
Os estudantes confeccionaram um Jogo de cartas com perguntas e respostas, observando o que haviam estudado sobre as características dos animais.



Sujeito 05

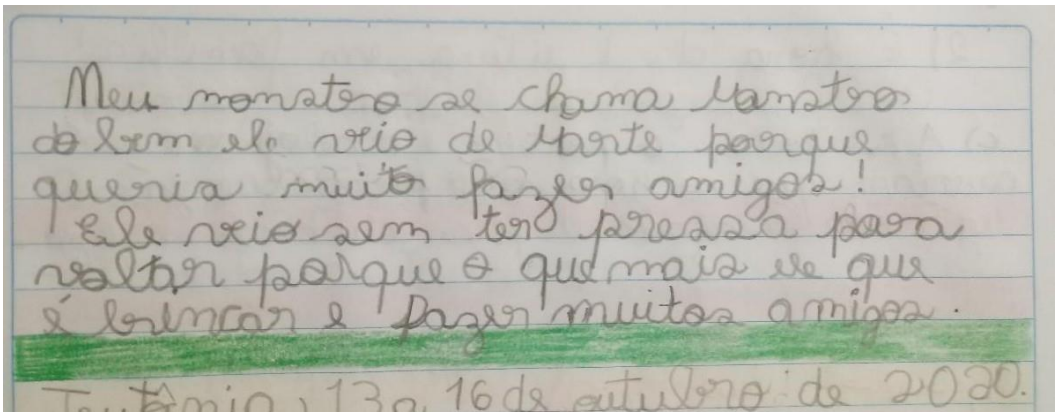
➢ **Atividades desenvolvidas a partir de um Ditado Gráfico, realizado pela professora em aula síncrona, via Google Meet, e disponibilizado em planejamento impresso.**

Construção do Monstro a partir do ditado gráfico



Sujeito 03

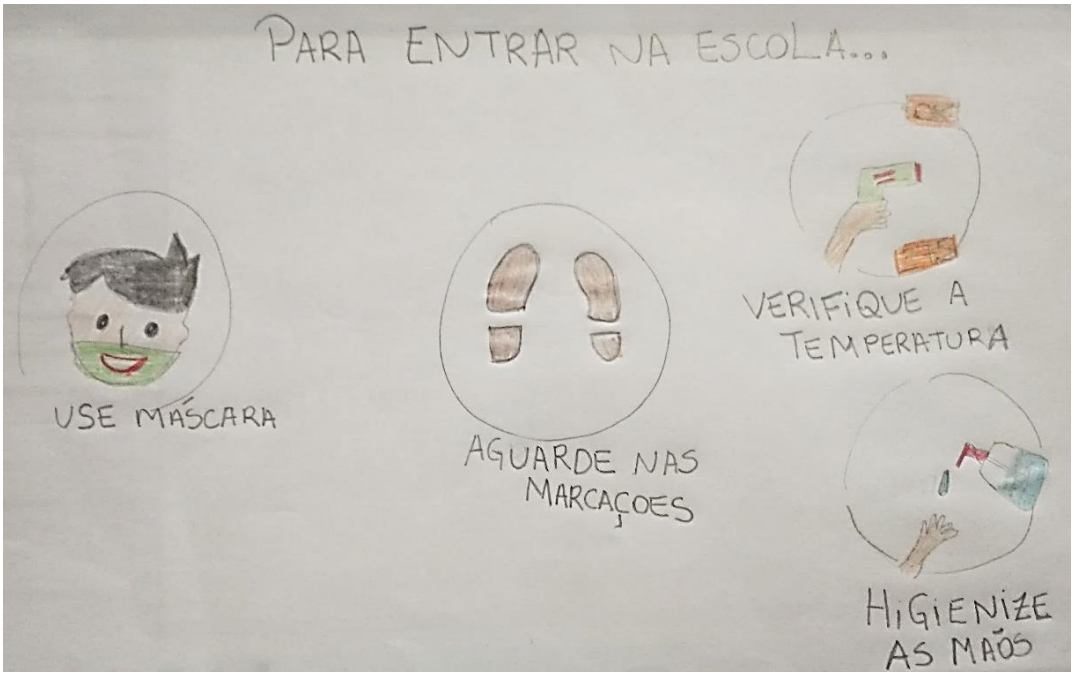
Escrita da história sobre o monstro.



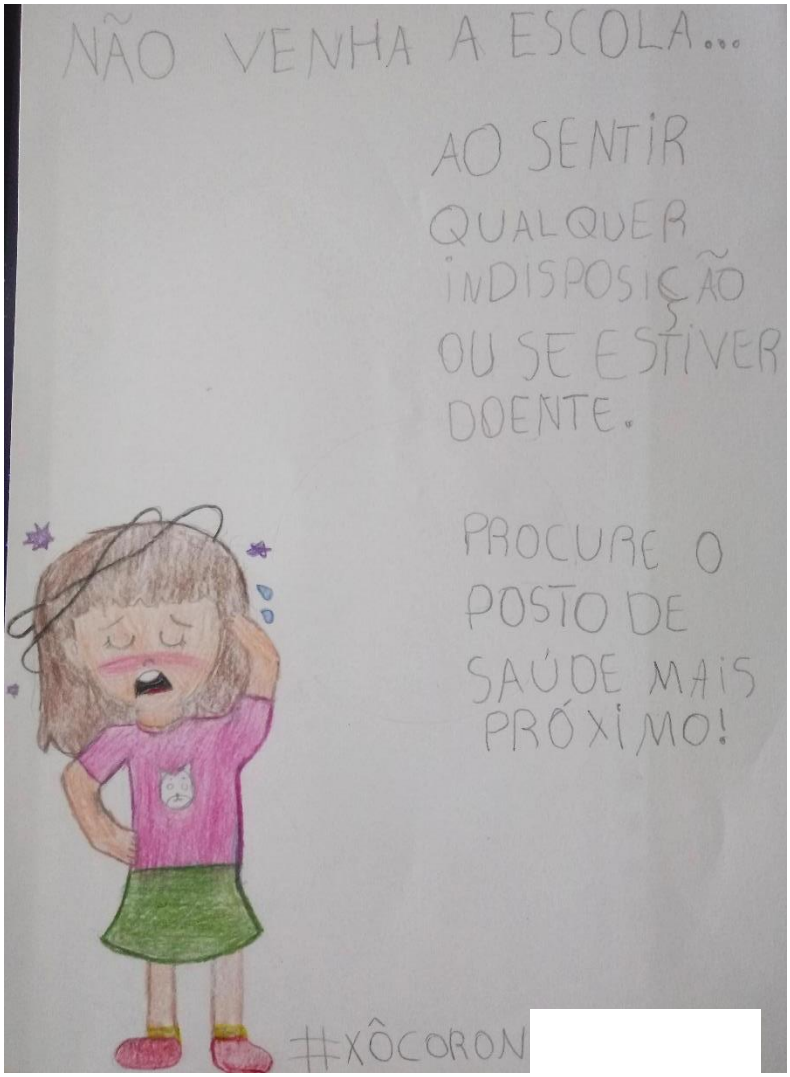
Sujeito 03

- **Atividades desenvolvidas a partir de um pequeno texto escrito pela professora acerca dos cuidados necessários para o retorno às aulas presenciais: Como voltaremos para a escola?**

Os estudantes criaram cartazes sobre os protocolos de higiene e distanciamento para a volta às aulas presenciais, os quais foram expostos na escola.



Sujeito 01


NÃO VENHA A ESCOLA...
AO SENTIR QUALQUER INDISPOSIÇÃO OU SE ESTIVER DOENTE.
PROCURE O POSTO DE SAÚDE MAIS PRÓXIMO!
#XÔCORON

Sujeito 03