

PROPOSTA CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MUNICÍPIOS DA REGIÃO
DO ALTO VALE DO ITAJAI

2016



RIO DO SUL
SANTA CATARINA



**PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA
MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

**RIO DO SUL – SANTA CATARINA
2016**

JOSÉ CONSTANTE
Prefeito de Agrolândia

GRASIELLA DA SILVA KRIEGER
Secretária Municipal de Educação de
Agrolândia

VILMAR ZANDONAI
Prefeito de Aurora

ADRIANIA KRIEGER STREY
Secretária Municipal de Educação de
Aurora

JOSÉ BRÁULIO INÁCIO
Prefeito de Chapadão do Lageado

CLAUDIA LOPES SYPRIANI
Secretária Municipal de Educação de
Chapadão do Lageado

EGON GABRIEL JUNIOR
Prefeito de Dona Emma

SANDRA JAHN
Secretária Municipal de Educação de
Dona Emma

OSVALDO TADEU BELTRAMINI
Prefeito de Ibirama

IZABEL PETERSEN
Secretária Municipal de Educação de
Ibirama

ANTONIO OSCAR LAURINDO
Prefeito de Imbuia

CLAUDIA M. MACHADO
Secretária Municipal de Educação de
Imbuia

ARNO ALEX ZIMMERMANN FILHO
Prefeito de Ituporanga

CLEI GIOVANE DE SOUZA
Secretária Municipal de Educação de
Ituporanga

JONAS PUDEWELL
Prefeito de José Boiteux

DAIANE MONDINI
Secretária Municipal de Educação de
José Boiteux

VALDEMIRO AVI
Prefeito de Laurentino

ROSANA MARIA ROCHA NARDELLI
Secretário Municipal de Educação de
Laurentino

MARTINA ZUCATELLI
Prefeita de Lontras

JEAN CARLOS GIELOW
Secretário Municipal de Educação de
Lontras

JOEL LONGEN

Prefeito de Petrolândia

ROSEMERE SCHEIDT SCHMITT

Secretária Municipal de Educação de
Petrolândia

NILSON FRANCISCO STAINSACK

Prefeito de Presidente Getúlio

ORIANA FILLAGRANNA

Secretária Municipal de Educação de
Presidente Getúlio

RODRIGO PREIS

Prefeito de Rio do Campo

ADILA CONINCK

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Campo

HUMBERTO PESSATTI

Prefeito de Rio do Oeste

DEISI CRISTINA B. FELIX LEITE

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Oeste

GARIBALDI ANTÔNIO AYROSO

Prefeito de Rio do Sul

ELENIR HOLLER

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Sul

JUARES DE ANDRADE

Prefeito de Salete

NEIVINHA PEREIRA DANIELSCKI

Secretária Municipal de Educação de
Salete

VALDECIR FERENS

Prefeito de Santa Terezinha

CARMELI CAETANO

Secretária Municipal de Educação de
Santa Terezinha

SILVIO VENTURI

Prefeito de Trombudo Central

CATIA R. MARANGONI GEREMIAS

Secretária Municipal de Educação de
Trombudo Central

LOURIVAL LUNELLI

Prefeito de Vitor Meireles

PAULO ROBERTO DE FREITAS

Secretário Municipal de Educação de
Vitor Meireles

PAUL ZERNA

Prefeito de Witmarsum

LORENA SIEVERT

Secretária Municipal de Educação de
Witmarsum

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Jorge Moisés Kroll do Prado – CRB 14/1404

A479p

AMAVI

Proposta curricular da educação básica: municípios da região do Alto Vale do Itajaí / Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí. – Rio do Sul, SC: AMAVI, 2016.

413 p.

1. Educação básica. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDD 372.19
22. ed.

COORDENAÇÃO GERAL AMAVI
Tânia Moratelli

ORGANIZADOR GERAL
Vânio Cesar Seemann

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Elisandra A. Giacomel

NORMALIZAÇÃO
Juarez Vinícius Miglioli

CONSULTORES/AUTORES

PRESSUPOSTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
Vânio Cesar Seemann

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Rosângela Kittel

EDUCAÇÃO INFANTIL
Altino José Martins Filho

ALFABETIZAÇÃO
Lourival José Martins Filho

LÍNGUA PORTUGUESA
Elisandra A. Giacomel

LÍNGUA ESTRANGEIRA
Elisandra A. Giacomel

ARTES
**Waleska Regina Becker Coelho
de Franceschi**

EDUCAÇÃO FÍSICA
Gilmar José Alves de Carvalho

MATEMÁTICA
**Carla Peres Souza
Jussara Brigo**

CIÊNCIAS
Ilton Agostini Junior

HISTÓRIA
Carlos dos Passos Paulo Matias

GEOGRAFIA
Marcelo da Silva

ENSINO RELIGIOSO
Lourival José Martins Filho

APRESENTAÇÃO

O acesso com qualidade à Educação Básica - enquanto primeiro nível constitutivo do Sistema Nacional de Educação Brasileiro - é um direito assegurado pelo Diploma Constitucional de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do Projeto de Nação que estamos coletivamente construindo, a formação escolar é condição sine qua non para o exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, a educação escolar desenvolvida nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas correspondentes modalidades de ensino, deve propiciar o desenvolvimento humano em sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças.

Neste documento, estão reunidos os princípios, diretrizes e orientações curriculares para a Educação Básica no âmbito das redes municipais de ensino dos municípios que fizeram parte da parceria firmada entre a Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) e o Serviço Social do Comércio (SENAC). Essa parceria teve como finalidade promover estudos, discussões e a elaboração da proposta curricular, envolvendo os profissionais da educação, por meio de um processo dialógico e protagonista, no firme propósito de reconhecer e valorizar tais profissionais que cotidianamente tecem as redes municipais de ensino, neste complexo processo de tradução das políticas educacionais nacionais nos respectivos contextos locais.

Assim, os princípios, diretrizes e orientações curriculares reunidos neste documento político, são resultado de um amplo debate que envolveu renomados pesquisadores no campo da educação e os profissionais da educação das redes municipais de ensino envolvidas, buscando subsidiar os sistemas municipais de ensino na implementação das suas políticas educacionais voltadas às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que convergem para as instituições educativas.

Esperamos que essa publicação se torne um instrumento fecundo para a (re)invenção da Educação Básica no Brasil e, mais especificamente, nos contextos das redes municipais de ensino envolvidas neste projeto, no sentido de forjarmos uma Nação cada vez mais solidária, justa, digna e democrática.

Silvio Venturi
Presidente da AMAVI
Prefeito de Trombudo Central

PREFÁCIO

Nos últimos anos, acompanhamos no Brasil o surgimento de uma grande diversidade de leis, decretos, portarias, resoluções, programas e projetos educacionais dirigidos para a Educação Básica. A análise sobre este conjunto de documentos políticos nos permite inferir que uma reforma educacional se encontra em curso, decorrente dos estudos, debates, avaliações e reivindicações que emergem das práticas sociais no sentido do reconhecimento e da garantia do direito à educação.

O direito à educação se configurou como condição primordial para a formação e o exercício da cidadania em nossa contemporaneidade e vetor de desenvolvimento das pessoas - sejam elas crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, e da sociedade pautada nos princípios da justiça social, dignidade, democracia e emancipação humana.

Reconhecemos, nessa tessitura, que os sistemas municipais de ensino têm a atribuição inalienável de elaborar/propor suas políticas de gestão e currículo, em diálogo com o que estabelecem as políticas educacionais nacionais. Ressaltamos que as políticas educacionais nacionais objetivam, em linhas gerais, a garantia do acesso, permanência e sucesso das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que convergem para as instituições educativas da Educação Básica, neste caso, envolvendo, no contexto regional da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI), a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades de ensino.

Neste sentido, como indica o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para a Educação Básica, temos o desafio de construir um sistema nacional de educação orgânico, sequencial e articulado que assegure aos estudantes - independentemente das categorias geracionais em que se encontrem - o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, logo, uma educação de qualidade social. Qualidade social que passa: pela revisão das referências conceituais quanto aos tempos e espaços educativos; pelo reconhecimento e valorização das diferenças; pelo fortalecimento do projeto político pedagógico como mecanismo de gestão educacional; pela formação continuada dos profissionais da educação; e pela integração dos profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidades.

Imbuídos dessa compreensão, a AMAVI, através da Assessoria de Educação, vem desenvolvendo há vários anos um amplo processo de estudos e discussões junto aos Secretários Municipais de Educação dos municípios filiados com vistas a problematizar questões relacionadas à Educação Básica, buscando identificar dificuldades e mobilizar os recursos necessários para enfrentar os desafios que emergem das práticas educativas. Assim, no ano de 2013, em parceria com o Centro de Educação Profissional SENAC Rio do Sul, realizamos um curso de curta duração para os Secretários Municipais de Educação da AMAVI que teve como objetivo central discutir os pressupostos teórico-metodológicos de uma proposta curricular, considerando a política educacional nacional em curso. A partir deste trabalho, então, demos início a um complexo trabalho de negociações, discussões e elaboração de um projeto consorciado de capacitação entre os diferentes municípios e o SENAC Rio do Sul, através do Programa Conexão Educacional, com o objetivo geral de promover a capacitação dos profissionais da educação que atuam na Educação Básica das respectivas redes e a elaboração de uma proposta curricular comum para a região, concatenada com as atuais demandas políticas, sociais, éticas, educacionais e culturais.

Este projeto, iniciado efetivamente em 2015, envolveu um largo espectro de pesquisadores do campo da educação que realizaram conferências, palestras, cursos, oficinas, workshops em diferentes polos, dirigidos aos Secretários Municipais de Educação, professores, coordenações pedagógicas, dentre outros. Estas diferentes modalidades de eventos tiveram como finalidade promover discussões e reflexões, as quais foram sistematizadas e revisadas, tendo como culminância a elaboração, apresentação e aprovação dos diversos textos que compõe essa publicação.

Certamente que a produção e a publicação desse documento não acaba com a nossa luta em favor da consolidação uma escola pública gratuita, laica, universal e de qualidade social em nossa região, mas significa, a nosso ver, um passo decisivo nessa direção e que demandará, no futuro próximo, sua tradução no contexto da prática das instituições educativas. Para tanto, promover a formação continuada dos profissionais da educação e sua correspondente valorização, (re)pensar os recursos financeiros e a infraestrutura das instituições educativas, bem como, (re)desenhar o currículo nas instituições educativas são nossos desafios.

A todos nós, sucesso nesta jornada!

Tânia Moratelli
Assessora Técnica de Educação e Desporto - AMAVI

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	18
1.1. CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO	18
1.1.2. A Educação Básica e a formação integral	19
1.1.3. A organização da Educação Básica brasileira: os marcos legais.....	21
1.1.4. Educação e sociedade: sensibilidades, reconhecimentos e confrontações	25
1.1.5. A formação integral e o direito à aprendizagem	35
1.2. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	41
1.2.2. Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem	42
1.2.3. Fortalecimento da educação integral	43
1.2.4. A infância como categoria social relevante da Educação Básica	44
1.2.5. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: atores sociais competentes	44
1.2.6. As relações como eixo central do processo educativo na Educação Básica	46
1.2.7. O EDUCAR e o CUIDAR como dimensões indissociáveis das práticas pedagógicas	46
1.2.8. A reorganização dos tempos e espaços educativos	47
1.2.9. A aprendizagem como foco principal das práticas pedagógicas	48
1.2.10. A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã	49
1.2.11. Promover o letramento multimidiático	50
1.2.12. A formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica	52
1.2.13. Democratização da gestão político-pedagógica	53
1.2.14. Promoção da educação das relações étnico-raciais.....	54
1.2.15. Valorização da cultura local como forma de acessar a cultura global	55
1.3. OS SUJEITOS E SEUS DIFERENTES PERCURSOS FORMATIVOS: A CRIANÇA, O ADOLESCENTE, O JOVEM, O ADULTO E O IDOSO	56
1.3.1. A criança.....	57
1.3.2. O adolescente e o jovem.....	60
1.3.3. O adulto e o idoso	64
1.4. CONHECIMENTO, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES.....	66
1.5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATRIZ CURRICULAR.....	72
1.5.1. O planejamento e a avaliação: aproximações conceituais	73
2. PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	77
2.1. CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
2.2. NÚCLEOS DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	83
2.3. O CUIDADO E EDUCAÇÃO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	88

2.4.	A BRINCADEIRA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	93
2.5.	ROTINAS E VIDA COTIDIANA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.	97
2.6.	AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE 101	
2.7.	O PROTAGONISMO COMPARTILHADO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	102
2.8.	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NÚCELO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	105
2.9.	PLANEJAMENTO.....	105
2.10.	A OBSERVAÇÃO	106
2.11.	O REGISTRO	107
2.12.	AVALIAÇÃO DE CONTEXTO	108
3.	ALFABETIZAÇÃO	113
3.1.	PONTOS DE PARTIDA.....	113
3.2.	ALFABETIZAÇÃO - OLHARES TEÓRICOS.....	114
3.3.	ALFABETIZAÇÃO - OLHARES METODOLÓGICOS	116
3.4.	AINDA COMPARTILHANDO	122
3.5.	APÊNDICES.....	123
4.	LÍNGUA PORTUGUESA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	162
5.	UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	178
6.	O ENSINO DAS ARTES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	195
7.	EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DO MOVIMENTO CORPORAL	224
8.	MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	279
9.	O ESTUDO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	307
10.	HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES E HISTÓRIA NA SALA DE AULA.	329
11.	DO LOCAL AO GLOBAL – UMA GEOGRAFIA MAIS VIVA NA VIDA DOS ESTUDANTES DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	352
12.	ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	366
12.1.	PONTOS DE PARTIDA.....	366
12.2.	DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLHIDA	368
12.3.	ENSINO RELIGIOSO: SABERES E FAZERES.....	369
12.4.	AINDA COMPARTILHANDO	374
13.	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	376
13.1.	ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS	376
13.2.	DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS NECESSÁRIOS ...	379
13.3.	EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO	381
13.4.	ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	382

13.5.	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	383
13.6.	O PROFISSIONAL DE APOIO.....	384
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	385
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	386

INTRODUÇÃO

Este documento apresenta a síntese dos estudos e discussões realizadas com os profissionais da educação que atuam na Educação Básica das redes municipais de ensino, participantes do projeto de discussão e elaboração da Proposta Curricular da região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI). Este empreendimento foi coordenado pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC) - Unidade Rio do Sul, através do Programa Conexão Educacional, no qual foram mobilizados estudiosos e pesquisadores dos diferentes campos do conhecimento curricular, entendido como condição *sine qua non* para qualificar os debates e proposições curriculares.

Esta produção coletiva tem como objetivo subsidiar o processo de construção e desenvolvimento dos currículos das instituições educativas e cumprir com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), bem como, dialogar com os diversos documentos curriculares existentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em fase de construção no período e as teorias existentes no campo do currículo, tendo no horizonte a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade social e comprometida com o direito à educação.

Na execução deste complexo trabalho que envolveu múltiplos atores e lugares, foram realizados seminários, oficinas e cursos, numa perspectiva marcadamente dialógica e participativa, no esforço de empoderar os profissionais da educação para o seu protagonismo profissional e intelectual e sua correspondente valorização política.

Desse modo, o documento foi organizado em quatorze seções.

A primeira seção, intitulada *Fundamentos teórico-metodológicos da proposta curricular para a Educação Básica*, aborda a organização da Educação Básica, os princípios educativos orientadores das práticas pedagógicas, as concepções sobre os sujeitos e seus diferentes percursos formativos contemplados na garantia do direito à educação básica, as implicações curriculares em termos de conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, organização dos tempos e espaços educativos, bem como, a gestão pedagógica das práticas curriculares.

A segunda seção, denominada *Proposta curricular para a Educação Infantil*, faz a contextualização do percurso histórico da Educação Infantil e apresenta os núcleos

de convivência da ação pedagógica, destacando-se o cuidado e a educação, a brincadeira, as rotinas e vida, a múltiplas linguagens, o protagonismo compartilhado e a documentação pedagógica. Ademais são destacados aspectos atinentes ao planejamento, observação, registro e avaliação no contexto da Educação Infantil, mais especificamente, nas creches e pré-escolas.

A terceira seção, intitulada *Alfabetização*, explicita os marcos conceituais sobre a alfabetização e o letramento, destacando-se os referentes olhares históricos e metodológicos e as sínteses produzidas pelos grupos de trabalho, concernentes aos conceitos e objetivos a serem desenvolvidos no âmbito da alfabetização no Ensino Fundamental.

A quarta seção, denominada *Língua Portuguesa: uma nova perspectiva para o ensino da Língua Materna*, suscita as discussões sobre os marcos conceituais atinentes ao ensino da Língua Portuguesa, destacando-se os seus objetivos centrais e sua progressão nos diferentes anos escolares do Ensino Fundamental. Ademais, é destacado a articulação do ensino da língua portuguesa com o campo cotidiano, o campo literário, o campo político-cidadão e o campo investigativo. Por fim, são apresentados os conteúdos programáticos do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano.

A quinta seção, intitulada *Um novo olhar para o ensino de Língua Inglesa*, suscita discussões sobre os marcos conceituais, legais e metodológicos que fundamentam o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental e, a partir disto, apresenta os conteúdos a serem trabalhados em cada um dos anos escolares.

A sexta seção, denominada *O ensino de Artes na contemporaneidade: desafios e possibilidades*, aborda os marcos legais, conceituais e metodológicos referentes ao ensino de Artes no Ensino Fundamental, considerando as diferentes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Além disso, são apresentados os objetivos de cada umas das linguagens nos diferentes anos da escolarização no Ensino Fundamental.

A sétima seção, intitulada *Educação Física: uma proposta curricular para além do movimento corporal*, apresenta as discussões atinentes às práticas corporais constitutivas dos sujeitos e, como tais, a serem trabalhadas no âmbito da educação escolar através da Educação Física, buscando superar concepções desportivistas. Considerando os diferentes percursos formativos e geracionais, são referenciados os conteúdos programáticos e práticas corporais a serem priorizadas em cada um dos anos/ciclos da escolarização no Ensino Fundamental.

A oitava seção, denominada *A Matemática na contemporaneidade: desafios e possibilidades*, explicita a contextualização histórica da Matemática, enquanto campo do conhecimento, e do ensino da Matemática no processo de escolarização, desvelando seus desafios e possibilidades. Neste sentido, afirma-se a Matemática como um campo conceitual cuja apropriação pelos estudantes propicia a leitura, compreensão, registro e representação do mundo. Nessa tessitura, são apresentados os objetivos relacionados a cada um dos campos conceituais da Matemática, segundo os anos escolares do Ensino Fundamental, considerando-se, neste construto, os diferentes percursos formativos e geracionais atendidos respectivamente.

A nona seção, intitulada *O estudo de Ciências Naturais no Ensino Fundamental: desafios e oportunidades*, apresenta os marcos conceituais afetos à ciência, à tecnologia e à sociedade que perpassam o ensino das ciências da natureza, situando o papel político deste ensino no processo de formação integral dos estudantes, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento da criticidade, do domínio do conhecimento científico – com seus métodos, técnicas e linguagens - e da compreensão do mundo para nele atuar de forma efetiva e cidadã. Nessa tessitura, considerando as unidades de conhecimento próprias desta área do conhecimento, são definidos os objetivos de aprendizagem em cada um dos anos escolares do Ensino Fundamental, com as conseqüentes balizas para se (re)pensar e (re)construir as práticas curriculares.

A décima seção, sob o título *História nas universidades e história na sala de aula*, aborda a discussão sobre a história como invenção humana e, nesta perspectiva, situa a história da educação e o papel político-pedagógico do ensino de História como condição essencial para a formação integral e cidadã dos estudantes. Problematizando as tendências historiográficas presentes no ensino da História, aponta possibilidades para a (re)significação das práticas curriculares centrando-se na pesquisa como um princípio educativo na atualidade. Por fim, indica os objetivos centrais do ensino de História nos diferentes anos do Ensino Fundamental, considerando os níveis de desenvolvimento dos estudantes atendidos, bem como, marcadores para a gestão político-pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

A décima primeira seção, denominada *Do local ao global – uma Geografia mais viva na vida dos estudantes da região do Alto Vale do Itajaí*, aborda a contextualização histórica do ensino da Geografia no processo de escolarização, suas principais tendências epistemológicas, o destaque do seu objeto de conhecimento precípua e, por

consequente, o seu lugar curricular no processo de formação integral dos estudantes. Destarte, considerando os objetivos centrais no ensino desta área do conhecimento, são apontados os eixos de trabalho nos diferentes anos Ensino Fundamental e os principais aspectos balizadores da gestão das práticas curriculares relacionadas ao ensino de Geografia.

A décima segunda seção, intitulada *Ensino Religioso*, traz a contextualização histórica do Ensino Religioso como componente curricular no ensino fundamental, dialogando com os principais marcos legais no campo da educação produzidos no Brasil. Nessa tessitura, são explicitados os marcos epistemológicos e pedagógicos para o trabalho com os conceitos atinentes a este componente curricular numa perspectiva inclusiva de formação dos estudantes que convergem para as instituições educativas de ensino fundamental.

A décima terceira seção, sob o título *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*, aborda a discussão sobre os conceitos de diferença e diversidade, considerados basilares na perspectiva da educação inclusiva, bem como, a caracterização da educação especial como uma modalidade de ensino e o atendimento educacional especializado (AEE) e suas especificidades como estratégia político-pedagógica de promoção da equidade educacional.

Por fim, a décima quarta seção, sob a insígnia *Referências Bibliográficas*, apresenta o referencial bibliográfico utilizado nas discussões realizadas nos diferentes grupos de trabalho e na sistematização de cada uma das seções anteriormente mencionadas.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Profº Me. Vânio Cesar Seemann¹

1.1. CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO

Pensar a educação no âmbito da Educação Básica exige a discussão e a reflexão sobre os pressupostos teóricos que a fundamentam, no sentido de promover práticas educativas condizentes à realidade contemporânea. Partimos do entendimento de que a educação desenvolvida no âmbito das instituições educativas constitui-se processo de humanização. Como tal reveste-se de intencionalidade, o que requer a articulação entre a teoria e a prática como possibilidade efetiva de alcançar sua finalidade que é a formação e o exercício da cidadania dos sujeitos que para as instituições educativas convergem cotidianamente.

Nesse contexto é de imperiosa necessidade a elaboração coletiva da proposta curricular, considerando-a como indutora de opções políticas, sociais, culturais, éticas e educacionais, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. No horizonte deste construto, está a qualidade da Educação Básica, socialmente, referenciada. Qualidade que possibilitará aos municípios cumprir suas atribuições no cenário educacional, tanto quanto conjugar esforços que façam convergência para o desenvolvimento de processos educativos significativos, em favor da formação

¹ É Graduado em Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional (FAED/UDESC). Especialista em Alfabetização (FAED/UDESC). Mestre em Educação, na linha *Educação, Comunicação e Tecnologia* (PPGE/FAED/UDESC). É Orientador Educacional de carreira na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde ocupou diversos cargos de Direção e Gerência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo, política educacional, gestão educacional e educação integral. Coordena programas e projetos institucionais de educação integral e educação das relações étnico-raciais. Atuou como conselheiro titular no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Florianópolis e no Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis. É formador de docentes no programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, nas modalidades presencial e à distância. Realiza assessoramento e consultorias a diferentes sistemas de ensino, em regime de cooperação técnica, nas questões relacionadas aos Planos Municipais de Educação, propostas curriculares e diretrizes curriculares para a Educação Básica. É membro pesquisador do OPE/PPGE/FAED/UDESC.

humana emancipatória, do desenvolvimento sustentável dos municípios e da promoção de oportunidades reais para o exercício da cidadania.

O processo de discussão e construção da Proposta Curricular para a Educação Básica alicerça-se nos valores políticos, éticos e estéticos e orienta-se por duas diretrizes gerais: 1) a **perspectiva da formação integral** que busca referenciar processos educativos onde os estudantes sejam considerados em sua multidimensionalidade e sua diversidade; 2) a **concepção de percurso formativo** que pretende superar os etapismos e a fragmentação no âmbito dos sistemas de ensino.

O documento está estruturado em duas partes. A primeira parte tratará dos pressupostos teóricos que nortearam as discussões e as elaborações no âmbito da Educação Básica, considerando suas etapas e modalidades; explicitando os princípios norteadores das práticas educativas; abordando a concepção de estudantes, considerados sujeitos de direitos em seus diferentes percursos geracionais; e, por fim, as reflexões referentes ao currículo e sua correspondente gestão político-pedagógica numa perspectiva democrática. A segunda parte abordará as matrizes e orientações curriculares, considerando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as modalidades correspondentes, no intuito de balizar o projeto político pedagógico das instituições educativas e as correspondentes práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

1.1.2. A Educação Básica e a formação integral

A Educação Básica é um conceito relativamente novo na história da educação brasileira. Surge como possibilidade de ruptura com um modelo educacional marcadamente transmissivo, eletista, seletivo e assistencialista que por longo tempo alavancou desigualdades educacionais e sociais em nosso país. Com uma dimensão transgressora em relação à lógica hegemônica, a Educação Básica resulta de uma complexa luta da sociedade brasileira em favor de inscrições, encontros e vivências mais democráticas, inclusivas, justas e humanizantes no Brasil. Nesse sentido, Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 298) argumenta:

[...] a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de 'educação básica', conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro

lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática.

Buscando capturar o conceito sobre a Educação Básica, partindo do pressuposto de que o conceito se engendra em termo, social e culturalmente produzidos, a expressão “básica” deriva do termo “base”. O termo “base” provém do grego *básis* e corresponde a um substantivo: suporte, fundação, alicerce, sustentação, princípio, premissa, aquilo que é essencial; e, concomitantemente, a um verbo: caminhar, avançar.

Assim, podemos inferir que a Educação Básica, concebida como primeiro nível do Sistema Nacional de Ensino, onde se aninham as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com suas correspondentes modalidades, é um dos pilares da cidadania. Desse modo, o reconhecimento da Educação Básica, pela sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi positivada como direito decorrente do reconhecimento do universalismo de vários direitos esposados no diploma constitucional de 1988, o que promoveu significativas mudanças, tanto no pacto federativo, como na organização do trabalho das instituições educativas. Nessa tessitura, a Educação Básica é um direito de todo cidadão e dever do Estado em promovê-la, entende-se que seu coerente desenvolvimento pode convergir para “erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, tal como estabelece o inciso III, artigo 3, da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Por ser um direito juridicamente protegido, é preciso que seja garantido por meio do provimento das condições necessárias à sua consecução. É deste conceito essencial que a Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei Federal nº 13.005/2014, de 20 de julho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação, e tantos outros dispositivos legais, buscam afirmá-lo e resguardá-lo. Nesse sentido, Marilena Chauí (1989, p. 20) afirma:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Assim, o papel político da Educação Básica assume a igualdade e a diversidade como pressupostos primordiais do direito à educação, em especial numa sociedade politicamente democrática e socialmente aspirante de maior igualdade entre as classes sociais e entre os sujeitos que as compõem e as expressam, tanto quanto, o reconhecimento de suas singularidades. Democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado são finalidades que permeiam a concepção e o resguardo do direito à educação. (CURY, 2008)

1.1.3. A organização da Educação Básica brasileira: os marcos legais

Segundo a LDB, a educação escolar está organizada em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior (artigo 21). A Educação Básica, por sua vez, é constituída pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio (artigo 21) tendo como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (artigo 22). Segundo o artigo 27, dessa lei, os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Na Educação Básica admite-se a flexibilidade em sua organização, pautada no interesse do processo de aprendizagem, podendo ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios.

A LDB, ao tratar da Educação Infantil, estabelece que sua finalidade é promover “o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29), sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes - para crianças de

até três anos de idade - e pré-escolas - para as crianças de quatro a cinco anos de idade (artigo 30).

Em relação ao Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, gratuito na escola pública e com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, sua finalidade é 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. (LDB, 1996, Art. 32).

A jornada escolar no Ensino Fundamental será no mínimo de quatro horas diárias, distribuídas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar, totalizando oitocentas horas/ano. A ampliação progressiva da jornada é uma meta a ser alcançada progressivamente, conforme prevê a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto modalidade de ensino, será destinada àqueles estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, sendo no Ensino Fundamental para os estudantes maiores de 15 anos e no Ensino Médio para os estudantes maiores de 18 anos (LDB, artigo 37 e 38). A EJA visa oferecer oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (artigo 37, § 2º), devendo articular-se, preferencialmente com a educação profissional (artigo 37, § 3º).

A Educação Especial, para os efeitos da LDB, constitui-se numa modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (artigo 58). Para tanto, sempre que necessário for, o Atendimento Educacional Especializado – AEE deverá ser implantado na escola regular, com o objetivo de atender às peculiaridades da clientela de educação especial (artigo 58, § 2º), ou em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (artigo 58, § 2º).

Os sistemas de ensino deverão assegurar a acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação através de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades; terminalidade específica para os estudantes deficientes no âmbito do Ensino Fundamental e aceleração para a conclusão aos estudantes com altas habilidades ou superdotação; além de profissionais especializados para o AEE e formação continuada para os profissionais da educação das classes regulares; educação especial para o trabalho, visando sua efetiva inserção na sociedade e no mundo do trabalho; e acesso aos programas suplementares disponíveis para a respectiva etapa ou nível de ensino (LDB, artigo 59).

É oportuno destacar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – ONU, 2006, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional e promulgado pelo Decreto Federal nº 6.949/2009, representa um importante marco na conquista dos direitos desses sujeitos. Alia-se a este marco o Decreto Federal nº 7.612/2011, que implantou o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – que tem como eixos de atuação: “I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV – acessibilidade” (artigo 4).

A Educação do Campo constitui-se uma modalidade de educação, prevista no artigo 28 da LDB e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Concebida como educação rural nestes dispositivos legais, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além dos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo², mais do que um perímetro

² “Assim, segundo Fernandes (2000), a definição do termo campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, com função multidimensional relacionada à educação, à cultura, ao trabalho, ao mercado e às relações sociais voltadas à organização da sua existência e não apenas como espaço de produção de mercadorias. A palavra campo traduz-se em ambiente de ligação dos seres humanos e de sua existência relacionada etimologicamente ao camponês, ao trabalho camponês, agregando os sujeitos identificados com a agricultura familiar, a reforma agrária, os assentamentos, os acampamentos, os quilombos, o povo indígena, os trabalhadores assalariados rurais, os pescadores artesanais e tantos outros que lutam pela sua identidade e dignidade cultural, política, social, humana.” (VERGUTZ, 2012, p. 6)

não-urbano, constitui-se como um campo de possibilidades que dinamizam e potencializam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana.

Assim, a identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação com as questões relacionadas à sua realidade, considerando as temporalidades e saberes próprios dos estudantes, a memória coletiva, a ciência e a tecnologia produzidas pela sociedade e as reivindicações dos movimentos sociais em defesa de projetos sociais voltados à formação e ao exercício da cidadania. Para tanto, a educação voltada para o atendimento à população rural deve ter assegurada, considerando suas peculiaridades:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica da Escola do Campo deve contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, orientação sexual e etnia, tendo a sustentabilidade como um princípio fundamental e a pedagogia da alternância³ como concepção norteadora.

Com base na complexidade das etapas e modalidades da Educação Básica, pelo reconhecimento de suas especificidades e as dos estudantes que a ela se destinam, a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, estabelece que as etapas e as modalidades do processo de escolarização na Educação Básica devem estruturar-se de modo “orgânico”, “sequencial” e “articulado”. Ou seja:

- I - a **dimensão orgânica** é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;
- II - a **dimensão sequencial** compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação

³ “A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas.” (TEIXEIRA; BERNARTT; ALVES TRINDADE, 2008, p. 01)

Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;
III - a **articulação** das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto. (Artigo 18) **Grifo nosso.**

Com isso, pretende-se que a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requerem formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos estudantes, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos próprios de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, tendo por base a referida Resolução, na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o estudante, pessoa em formação na sua essência humana e cidadã (Art. 6º).

1.1.4. Educação e sociedade: sensibilidades, reconhecimentos e confrontações

A sociedade é concebida como o lócus da vida humana. É a síntese das múltiplas determinações sociais onde o ser humano, nos diferentes tempos e espaços históricos, produziu suas formas próprias de existência, ou seja, suas formas de ser, de agir, de pensar, de sentir e de se relacionar com o outro, consigo mesmo e com o ambiente. É o lugar onde os dramas e as tramas sociais são vividos e tecidos, onde os encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões se realizam, sendo portanto complexa e dinâmica no espaço e no tempo. Por conseguinte, podemos afirmar que a sociedade e o ser humano estão dialeticamente relacionados na medida em que ambos constituem-se mutuamente (MARX, 1996; MARTIN-BARBERO, 2013).

Portanto, a sociedade constitui-se em territórios, em culturas, em políticas, em economia, modos de vida, educação, religiosidade e outras tantas manifestações humanas. Pelo seu caráter dinâmico e dialético apresenta movimentos de continuidade e descontinuidade, de universalização e de fragmentação, de entrelaçamento e de rupturas, de inclusão e exclusão, de igualdade e desigualdades, de emancipação e de dominação (MOREIRA, 2007).

É nessa dimensão histórica e política que se insere a instituição educativa. Nesse cenário, o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir o

direito individual e universal à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Essa ideia implica reconhecer que a educação tem o poder de instrumentalizar os cidadãos para o exercício de seus direitos e deveres, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne habilitado para viver e conviver em determinado ambiente, que em nossos dias assume configuração planetária em virtude da internacionalização, sobretudo, com a emergência das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC que romperam as barreiras do tempo e do espaço.

Nessa tessitura, a educação é compreendida como processo e prática que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Em síntese, a educação consiste, nessa perspectiva, no processo de socialização da cultura, do conhecimento, da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos, valores e tecnologias (FIGUEIRA, 1995).

Desse modo, é imperativo problematizar a estrutura e funcionamento das instituições educativas da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades, buscando captar em que condições e relações têm conseguido responder às singularidades dos sujeitos que para elas convergem cotidianamente, na conquista da formação e do exercício da cidadania (ALVES, 2005).

Torna-se imprescindível trazer para o debate os princípios e as práticas curriculares de um processo inclusivo que assegure o acesso e a permanência de todos com sucesso, considerando nesse empreendimento político a diversidade humana - nas dimensões social, cultural, política e econômica - dos diferentes grupos sociais, sobretudo aqueles historicamente excluídos. Trata-se, portanto, de levar em conta as questões de classe social, gênero, cor, etnia, geração, orientação sexual, nacionalidade, origem, territórios, dentre outras; o que se configura como algo relativamente recente no âmbito das políticas públicas sociais e, em especial, da política educacional. Contudo, é importante ressaltar que a luta por tais inscrições não são novas e remontam uma história de lutas pela emancipação humana.

Para que se engendrem processos pedagógicos comprometidos com a emancipação, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade,

na justiça social, na equidade, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, na dimensão individual e política, enquanto cidadão, conscientes de seus direitos e deveres.

Com essa concepção de educação, entende-se que a instituição educativa (creches, pré-escolas ou escolas) é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e padronizada, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e excludente. A instituição educativa, face aos desafios e exigências da sociedade contemporânea, precisa ser redesenhada e reinventada à medida que deve e precisa estabelecer processos pedagógicos capazes de formar cidadãos inventivos, participativos, colaborativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de problematizar, entender e intervir nas formas de produção da vida humana (ALVES, 2005). Portanto, a instituição educativa tem a tarefa inalienável de criar e recriar-se, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção, ou seja, seus “rituais” e “tradições” são invenções de um determinado contexto sociocultural que está em constante movimento. Não reconhecer essa dimensão implicaria relegar a instituição educativa e suas práticas curriculares à obsolescência.

Ressalta-se que os fundamentos que orientam a Nação brasileira, no âmbito do Estado Democrático de Direito, estão definidos no artigo 1º da Constituição Federal de 1988, que se assenta nos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, no pluralismo político, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Nessas bases, assentam-se também os objetivos nacionais e, por conseguinte, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a instituição educativa pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos princípios, estabelecidos no artigo 3 da LDB:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Além das finalidades da educação nacional enunciadas no Diploma Constitucional de 1988 e na atual LDB, ambas com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, na preparação para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o qual assegura à criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto onde o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Somente um ser educado terá a condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos e, com isso, alcançar a emancipação (CURY, 2000; MOLL 2012).

Nessa esteira, a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser alcançada de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens nas instituições educativas. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência e o desenvolvimento de processos pedagógicos que o considerem em sua integralidade, portanto, capazes de promover a sua formação plena, promovendo a

socialização e a construção do conhecimento. Por isso, no âmbito do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos é imperativo lutar pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano que geram nefastos resultados para os estudantes e a sociedade.

Num processo educativo pautado no compromisso com a qualidade social, há que considerar as dimensões do educar e cuidar em sua inseparabilidade, buscando recuperar para a função social da Educação Básica a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil e devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, tanto quanto, no âmbito da Educação Especial e na Educação do Campo.

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade do Poder Público na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII do artigo 12 e inciso VI do artigo 13 da LDB, e de outro, as famílias, os órgãos de proteção de direitos como o Conselho Tutelar, a Promotoria da Infância, assim como os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

A educação desenvolvida no âmbito das instituições educativas não se trata de um valor pragmático e utilitário, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento dos seres humanos que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ambiente. Valor este fundamentado na ética e na estética que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de colaboração e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (ARROYO, 2012)

Por isso, nas instituições educativas, o processo educativo não pode reduzir-se a uma atitude parcial, fragmentada, descontextualizada, pautada exclusivamente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui, na verdade, a ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e a busca de soluções junto às famílias, aos órgãos do poder público e a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua totalidade. É essa concepção de educação integral que deve e precisa balizar a organização do trabalho didático das instituições educativas, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas

sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, há um ser humano em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (MOLL, 2012; BRANDÃO, 2012).

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade em que a instituição educativa precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva, no cenário em que a instituição educativa de Educação Básica se insere e em que o profissional da educação e o estudante atuam e vivenciam suas experiências de ensino e aprendizagem, algumas problemáticas precisam ser colocadas: como melhorar o esforço da escolarização iniciada há séculos sob as asas do iluminismo? Qual o papel político da Educação Básica na formação e exercício da cidadania na contemporaneidade? Quais princípios podem orientar as práticas curriculares no âmbito da Educação Básica?

Indubitavelmente, as respostas a essas problemáticas são complexas, exigindo estudos e discussões que precisam mobilizar diferentes áreas do conhecimento humano no esforço de apreender a realidade humana em sua totalidade, desvelando e compreendendo as relações que lhe são imanentes. Contudo, pode-se, de antemão, vislumbrar que a Educação Básica brasileira precisa assumir o desafio de construir uma instituição educativa que seja emancipadora, libertadora e promotora de ações pautadas no protagonismo através do reconhecimento e do fortalecimento das identidades (FREIRE, 1983; ARROYO, 2012; BRANDÃO, 2012).

Diante disso, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial e articulado, o que implica que deve ser planejado com uma visão sistêmica, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social, tanto quanto as demandas e as necessidades que as práticas sociais engendram.

Reforça-se, assim, o entendimento de que a Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que os cidadãos/estudantes possam progredir no mundo do trabalho e acessar aos níveis mais elevados do Sistema Nacional de Ensino brasileiro, configurando-se como instituição educativa de qualidade social. Nesse sentido, é elucidativo o que estabelece a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na Educação Básica a organização dos tempos educativos deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas ou componentes curriculares formais quer no âmbito do Ensino Fundamental, da EJA, tampouco a rotinas

padronizadas no âmbito da Educação Infantil. O itinerário formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes e orientações curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas diretrizes educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos estudantes e de suas comunidades (MOLL, 2012).

Quanto à concepção e à organização dos espaços educativos, eles se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, recursos didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo-se outros espaços da instituição educativa, como bibliotecas, brinquedotecas, laboratórios, refeitórios, lactários, banheiros, auditórios, parques, quadras poliesportivas, hortas, jardins, auditórios, dentre outros, bem como o uso articulado com outros espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, do município e mesmo da região, como teatros, cinemas, centro de convenções, praças, ruas, dentre outros.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços educativos pressupõem profissionais da educação dispostos a (re)inventar e (re)construir essa instituição educativa, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do Poder Público, na busca de colaborações necessárias e possíveis, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, a fonte em que residem os conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas e culturalmente organizadas que produzem referências curriculares a partir: a) das instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) do mundo do trabalho; c) dos desenvolvimentos tecnológicos; d) das atividades desportivas e corporais; e) da produção artística; f) do campo da saúde; g) das formas diversas de exercício da cidadania; h) dos movimentos sociais.

Assim, admite-se a ideia de que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos concretos, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos

espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (ARROYO, 2013; MOREIRA, 2007).

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes pesquisas e publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas também por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação e reinterpretação (BALL, 2001).

Considerando que vivemos na *sociedade da informação e do conhecimento*⁴, percebe-se a necessidade da integração das TIC com as práticas pedagógicas na Educação Básica. Com isso, tem-se a possibilidade de estimular e criar novos métodos didático-pedagógicos, capazes de promover aprendizagens significativas e significantes, fortalecendo o processo de socialização e de construção do conhecimento, teoricamente fundamentado e eticamente justificado. Isto porque o acesso ao conhecimento científico, na atualidade, exige das instituições educativas de Educação Básica o exercício da compreensão e valorização da ciência e da tecnologia, da infância ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, como condição para que os sujeitos saibam se posicionar frente às mudanças e inovações que os atingem direta e indiretamente.

⁴Segundo Clara Coutinho e Eliana Lisboa (2011), o conceito “Sociedade da Informação” foi primeiramente referido pelo economista Fritz Machlup, no seu livro *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, publicado em 1962. Contudo, o desenvolvimento do seu conceito deve-se a Peter Drucker com a publicação do livro *The Age of Discontinuity*, publicado em 1966, onde argumenta sobre uma sociedade pós-industrial em que o poder da economia estava assentado na informação, como síntese da evolução de um modelo primeiramente centrado na agricultura, que cede lugar para a indústria, desta para os serviços e agora, para a informação. Esse conceito é engendrado a partir da ideia central de que a sociedade está inserida num processo de mudanças constantes, fruto dos avanços nos campos da ciência e da tecnologia. Ou seja, tal como a imprensa revolucionou a forma como aprendemos através da disseminação da leitura e da escrita nos materiais impressos, a emergência das tecnologias da informação e da comunicação tornou possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento. Assim, uma nova realidade surgiu, exigindo das pessoas competências e habilidades para lidar com a informatização do saber que tornou muito mais acessíveis, mais horizontais e menos seletivos à produção e o acesso ao conhecimento. É neste contexto que autores como Castells (2002), Levy (1996) dentre outros, anunciam e fundamentam o aparecimento de uma nova sociedade: a sociedade da informação e do conhecimento também denominada de terceira onda por Toffler (2002).

Com base no exposto até aqui, procurou-se explicitar que uma reforma educacional no âmbito da Educação Básica brasileira é requerida, considerando as demandas e necessidades que emergem das práticas sociais. Indo mais longe, mais que uma reforma o que se pretende é a transformação da Educação Básica, efetivamente comprometida com a emancipação humana. Isso implica em (re)interpretar e (re)significar as formas de realização da práxis educativa no âmbito das instituições educativas.

Nessa tarefa política, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm competências e responsabilidades das quais não podem eximir-se. A LDB, em seu artigo 11, estabelece que os Municípios incumbir-se-ão de “(...) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; (...)”. Nessa perspectiva, significa que os Municípios têm a tarefa político-pedagógica de construir suas propostas curriculares para que as respectivas instituições educativas e os profissionais da educação aclimatem suas práticas pedagógicas às políticas públicas nacionais curriculares de Educação Básica. E mais que isso, que se persiga com competência técnica, estética, política e ética⁵ a consolidação de uma escola pública de qualidade social, como já foi referido.

Isso pressupõe romper com a lógica de estratégias de mudanças conduzidas de cima para baixo ou de estratégias meramente espontaneístas das escolas e assim, construir um ponto de equilíbrio e intersecção, naquilo que Rui Canário (2005, p. 98-99) explicita como:

[...] uma redefinição das relações entre as instâncias de decisão centrais e as escolas e a necessidade de construir novas modalidades de regulação que tornem possível uma articulação fértil entre uma lógica instituída (decisões de centro) e uma lógica instituinte (produção de inovações nas escolas).

Considerando a pouca tradição e experiência no Brasil em processos de discussão e construção coletiva de propostas curriculares, fruto das marcas da colonialidade histórica que carregamos, se reconhece que essa é uma tarefa complexa, que

⁵A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, os conceitos, os métodos e as técnicas e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os estudantes. A dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora. A dimensão política está relacionada à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Por fim, a dimensão ética, refere-se à orientação da ação, fundada no princípio do respeito à solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 1988)

exige estudo, pesquisa e diálogo para que se compartilhem princípios, diretrizes, orientações, conceitos, metodologias e formas de gestão curricular entre todos os atores que tecem, cotidianamente, as malhas curriculares das instituições educativas de Educação Básica, onde são formados os cidadãos na contemporaneidade.

1.1.5. A formação integral e o direito à aprendizagem

A educação integral vem assumindo lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais voltadas à Educação Básica no Brasil, na atualidade. Para pensar e discutir a educação integral no âmbito da Educação Básica é imperativo remeter-se à ideia de formação humana, considerando seus contextos, textos e práticas. A formação humana, pelo seu caráter histórico e cultural, é polissêmica e polifônica, assumindo diferentes conceitos e desdobramentos em cada momento histórico, considerando-se as múltiplas determinantes históricas que lhe são imanentes. Por isso, é impossível conceber um sentido ou significado *ad aeternum*.

Como o processo histórico é marcado por continuidades e discontinuidades, permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, é possível apreender os traços dessa processualidade que guarda uma identidade no percurso. Concordando com a ideia de que o presente se enraíza no passado e carrega em si o germe do futuro (MARX, 1996), pretende-se fazer uma breve análise, de modo a captar o sentido e o significado sobre a educação integral na contemporaneidade e suas interfaces com as práticas pedagógicas, perspectivando o redesenho do currículo das instituições educativas de Educação Básica. Para tanto, algumas indagações são balizadoras: Qual a relação entre formação humana e a educação integral? O que significa educação integral?

A ideia de formação humana surge de forma mais elaborada na expressão “Paideia”, ainda na Grécia antiga, no século IV a.C. A Paideia expressava a intencionalidade de formar no ser humano aquilo que era inerente à condição humana, ou seja, o espírito e a vida política. Estava concebida apenas para os cidadãos gregos e todas as atividades desenvolvidas estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento desta condição. As atividades ligadas ao trabalho e à transformação da natureza não eram consideradas porque essas atividades estavam destinadas aos homens de condição

inferior (JAEGER, 2001). Destaca-se que a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã beberam nas fontes da cultura grega clássica (PONCE, 1981; MANACORDA, 1996).

No século XIX, constata-se que o movimento anarquista pleiteava uma proposta de educação integral como possibilidade de emancipação e de ruptura com os ditames sociais e políticos da época, inclusive ampliando os tempos de ensinar e aprender, (re)significando seus conteúdos, objetivos, finalidades e práticas (BAKUNIN, 1979 e GALLO, 1995).

No Brasil, a educação integral está intimamente ligada ao movimento escolanovista, tendo em Anísio Teixeira seu maior expoente. O escolanovismo tinha caráter reformador e explicitava a necessidade de se reconstruir o sentido e o significado da escola numa sociedade de massas industrializada, com foco desenvolvimentista e democrático. A escola ativa de John Dewey, com suas ideias, exerceu forte influência sobre esse movimento. Dewey criticava o modelo fabril e burocrático, propondo um modelo escolar em que a vida estivesse dentro dela e não apenas preparando para a vida. Tinha a concepção de educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências, sobretudo, aquelas que criam sentidos e significados, ou seja, que se traduzem como conhecimento e que ampliam as possibilidades das experiências subsequentes. As experiências desenvolvidas em Salvador (BA) e Brasília (DF), nas décadas de 50 e 60 do século XX, respectivamente, com as escolas-classe e as escolas-parque, são exemplos significativos da concepção de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2002, 2007, 2009).

Segunda a autora, nos anos 80, a emergência dos CIEPS no Rio de Janeiro, inspirados em Darcy Ribeiro, constituiu-se um marco no campo da educação integral, buscando instituir, num único espaço, o desenvolvimento de uma proposta de escola de tempo integral para os estudantes. Esta experiência persiste no tempo como é evidente na política atual de escola de tempo integral na cidade do Rio de Janeiro, coexistindo com os denominados Ginásios Experimentais que pretendem reorganizar tempos e espaços educativos, com caráter vocacionado para os esportes, o carnaval e as tecnologias. No mesmo período, no âmbito dos sistemas estaduais de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, dentre outros estados, vamos identificar experiências de educação integral.

Neste cenário, considerando ainda os estudos da autora, observamos que a discussão sobre a educação integral no Brasil é complexa. A pesquisa desenvolvida sobre essa temática permite perceber diferentes perspectivas que podem ser reunidas em quatro grupos.

A primeira delas, mais comumente disseminada no âmbito das práticas educacionais, compreende a educação integral no estatuto da escola de tempo integral, tal como anunciam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014), privilegiando o olhar sobre a ampliação do tempo dedicado aos estudos escolares.

A segunda está comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus diferentes percursos geracionais, considerando-os em sua integralidade, direção na qual o processo educativo escolar deve possibilitar atividades e vivências articuladas a esse fim, como propõem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010), emanadas pelo Conselho Nacional da Educação.

A terceira concebe a educação integral a partir da integração dos conhecimentos e saberes, pautada em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, no esforço de retomar a realidade em sua totalidade, buscando romper com a fragmentação e a formalização dos diversos campos do conhecimento, decorrentes do modelo da ciência moderna, no âmbito do currículo escolar (MOLL, 2012).

Por fim, a quarta concepção encontra suas bases na articulação das instituições educativas com as diversas ações comunitárias, buscando conceber um programa ampliado de educação no contraturno escolar, expandindo as experiências de aprendizagem e o tempo dedicado aos estudos, através de vivências e projetos sociais na comunidade em menor ou maior grau de proximidade com o currículo escolar formal considerando os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, conforme se evidencia no Programa Mais Educação (2009), proposto pelo Ministério da Educação.

Com base no exposto, entende-se que a educação integral enquanto política educacional comprometida com a qualidade, socialmente referenciada, tem o compromisso inalienável de promover a formação integral do ser humano, a formação *omnilateral* como diz Karl Marx (1997). Nessa esteira de discussão, os estudantes são concebidos em sua condição multidimensional (paradoxalmente múltiplo e uno), e é a

partir dela que a educação deve ser desenvolvida, ou seja, transcender o mero acúmulo de informações, sem sentido e significado, ou mesmo a simplista conquista de indicadores de resultados num contexto de “performatividade” e “gerencialismo”, pautada no nefasto corolário do mercado, como discute com muita propriedade o autor Stephen Ball (2005).

Para além das dimensões humanas comumente discutidas (cognitiva, lúdica, motora, afetiva, ética, linguística, emocional e estética), os percursos geracionais, as necessidades humanas, as culturas, as tecnologias e mídias, as garantias dos direitos sociais e individuais e a integração de políticas públicas (intersectorialidade) despontam como elementos a serem articulados e desafios a serem enfrentados pelos dirigentes educacionais, professores, famílias, estudantes e a sociedade como um todo, num macrocontexto de afirmação e fortalecimento da democracia (GOUVEIA, 2006).

Embora o corpo e a mente tenham sido evocados como dimensões constitutivas do ser humano e, portanto, ser necessário o seu desenvolvimento integral, na prática observar-se que o desenvolvimento do espírito assumiu vasta predominância, ficando o corpo apenas destinado à realização de exercícios necessários para o desenvolvimento deste espírito, sendo na maioria das vezes desconsiderado ou interdito.

Nessa trajetória, é importante destacar que foi com o advento do capitalismo que a formação humana passou a assumir novo sentido e significado, invertendo a lógica entre a formação cultural e o trabalho. Na sua fase de ascensão, o capitalismo colocou o trabalho como atividade central, tomando-o como instância criativa e potencializadora do próprio ser humano e como possibilidade ineludível de produzir o dinheiro e a riqueza. Nessa fase, a formação cultural assumia, ainda, relativa importância. Contudo, na medida em que a revolução burguesa foi se efetivando historicamente, o capitalismo afirmou-se hegemonicamente enquanto modo de produção. Com sua lógica imanente, produziu nefastos efeitos à formação humana, privilegiando a lógica do ter em detrimento do ser. (NOBRE, 2004)

Com Marx e seus adeptos, no século XIX, a ideia de formação humana é profundamente questionada. Ancorados na ideia estruturante de “práxis como unidade indissociável entre teoria e prática”, vão demonstrar que a objetividade e a subjetividade, a interioridade e exterioridade, o espírito e a matéria estão articulados entre si de forma intrínseca e recíproca, num constante movimento dialético. Portanto, é a

práxis que constitui o ser humano e não a espiritualidade isoladamente, logo a realidade é a expressão desta atividade praxiológica e o ser humano concebido como um ser social. (MARX, 1995)

Nessa perspectiva, por sua natureza social e política, para o ser humano nada lhe está pré-determinado. Nada lhe é inato. Nada lhe é eterno. Não está submetido às meras determinantes biológicas, mas pelo contrário, subverte-as nas suas *lides* diárias. Não há metas a serem estabelecidas, exceto aquelas construídas em cada tempo, espaço e cultura em que o ser humano é, dialeticamente, produtor e produto. O ser humano, nessa esteira de entendimento é aquele que se faz por si próprio, a partir de suas necessidades e volição, que também surgem do próprio movimento social, das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza para produzir a sua existência material e espiritual. (MARX, 1996; ALVES, 1995, 2001, 2005)

Portanto, pelo reconhecimento de que o ser humano está em constante movimento e desenvolvimento, produzindo conhecimento, ciência e tecnologia, a educação constitui-se um processo vital, um processo de humanização ou *omninização*. Neste prisma, a educação configura-se como toda ação ou esforço que os homens e mulheres realizam nas mais diversas formas, nos diferentes momentos históricos de suas vidas, influenciados pela cultura, no sentido de produzir sua condição humana, sua civilidade. Assim, a educação acontece nos mais diversos espaços e momentos do cotidiano. Entretanto, pela complexidade do conhecimento e das relações sociais, a necessidade de mediações intencionalmente planejadas para o fim educativo fez-se necessária na caminhada histórica e a instituição educativa despontou como o espaço privilegiado para tanto, de modo que se assegure o encontro da biografia dos indivíduos com a biografia da humanidade, afinal é dever moral e histórico de cada geração, em cada tempo e lugar históricos, fazê-la. Portanto, a instituição educativa ergue-se como o espaço-tempo culturalmente organizado, onde o conhecimento deve ser socializado, problematizado, construído e (re)significado numa perspectiva reflexiva e emancipadora. (FIGUEIRA, 1995; MOREIRA, 2011)

Nessa mesma lógica, María Teresa Quiroz Velasco (2014, p. 211) argumenta:

A educação e a aprendizagem não se limitam nem se reduzem às escolas, bibliotecas, livros, ou seja, aos conteúdos. Estão muito além, por várias razões. Aprendemos ao longo da vida e para além dos espaços e dos muros das instituições, em qualquer lugar e em qualquer momento, e junto a quem

estiver disposto a partilhar. Se a escola e, em particular, o professor não participarem destes processos e não o entenderem, ficarão lamentavelmente à margem.

Nessa tessitura, o ser humano é reconhecido como sujeito multidimensional, uno, criativo, volitivo, desejante e lúdico. Enquanto humano, desenvolve a percepção, a memória e a imaginação como possibilidades concretas de produzir a vida. Além das necessidades mais básicas, possui prioridades simbólicas, constrói representações e ideias, forja sentidos e significados sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo em que vive. Produz ciência e tecnologias como condições de alargar os horizontes e a própria experiência e consciência humana. Produziu e desenvolve, na caminhada histórica, linguagens que possibilitam apreender a realidade histórica em pensamento, comunicando-se, registrando e aperfeiçoando a memória e seus empreendimentos, tornando-se capazes de se deslocar entre tempos diferentes (passado, presente e futuro) e entre lugares distintos (imediato e o mediato), tanto quanto, projetar o inusitado, o não existente, o devir. Todo esse construto político e social se fez, se faz e se fortalece na relação com o outro, fruto da própria natureza histórico-cultural (FREIRE 1983; VYGOTSKY, 1991; FREIRE e NOGUEIRA, 1993; BAGNO, 2000; LIMA, 2008; COUTINHO e LISBOA, 2011).

Diante do exposto, pensar a educação e, mais especificamente, a educação integral, essencial à produção da vida humana nos dias atuais, urge não perder de vista a conjuntura em que se vive sob o risco de tornar a práxis político-pedagógica extemporânea.

Vive-se um momento histórico de intensas e aceleradas mudanças que se alastram aos mais diversos fios do tecido social. Mudanças que vêm alterando de forma decisiva as formas de ver, pensar, sentir e viver na contemporaneidade. Um tempo marcado por contradições, tensões e disputas de interesses típicos do modelo de desenvolvimento capitalista, pautado na economia neoclássica. Nesse contexto, o mercado, o conhecimento, as tecnologias e as mídias vêm assumindo lugar de destaque, reconfigurando as relações entre as pessoas, as relações no mundo do trabalho e a própria realidade, obviamente, afetando diretamente as relações educativas no interior das instituições (BALL, 2001, 2005; ANTUNES e BRAGA, 2009; MAINARDES e MARCONDES, 2009; MOTTA, 2011).

A sociedade contemporânea, cognominada de “sociedade da informação e do conhecimento” como já se referiu, ou ainda, de “modernidade líquida”, expressão inaugurada por Zygmunt Bauman (2001), é caracterizada pela fluidez e alta entropia das relações humanas. Traz consigo uma dinamicidade sem precedentes na história humana, instituindo novas formas de viver na sociedade, onde a condição de cidadão (indivíduo de *facto*) limitou-se à condição de consumidor (indivíduo de *jure*). Esta realidade tem impactando profundamente no *modus operandi* da educação escolar. É nesse contexto político, econômico, social e cultural que a preocupação revelada por Theodor Adorno (1967), no seu artigo *A Educação após Auschwitz*, torna-se tão atual, ou seja, evitar ou limitar o impacto corruptível do poder e da dominação na sociedade burguesa, em favor de ambições libertadoras e emancipadoras.

1.2. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Os princípios educativos que balizarão as práticas educativas no âmbito da Educação Básica pautam-se em valores éticos, políticos e estéticos.

Os **valores éticos** estão relacionados à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Para tanto, é primordial que as instituições educativas da Educação Básica assegurem aos estudantes a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizando suas produções individuais e coletivas, perspectivando o fortalecimento da autonomia em seus múltiplos aspectos, tanto quanto, fortalecendo a sua autoestima. É primordial que se oportunize aos estudantes as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo, do outro e de si próprio, construídas por diferentes tradições culturais, assumindo atitudes de respeito, solidariedade e de combate aos preconceitos e discriminações. Os estudantes devem ser mediados, no interior das práticas curriculares, para a construção de uma visão de mundo e de conhecimento plurais. Com isso, admite-se a relevância do aprendizado sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, considerando os valores como os da inviolabilidade da vida humana, da liberdade, da integridade individual e coletiva, a igualdade de direitos de todas as pessoas e da sustentabilidade.

Os **valores políticos** estão relacionados aos direitos de cidadania, à formação cidadã, ao exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Nessa perspectiva, as instituições educativas devem estar voltadas à formação participativa e crítica dos estudantes, instituindo contextos educativos que assegurem a expressão de sentimentos, ideias, problematizações, reflexões e proposições comprometidas com o bem-estar individual e coletivo. Além disso, a formação para a cidadania implica em promover experiências bem sucedidas de aprendizagem a todos os estudantes, articulando o encontro dos saberes dos sujeitos com os conhecimentos essenciais à vida cidadã.

Os **valores estéticos** referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. As práticas curriculares na Educação Básica devem estar comprometidas com uma sensibilidade que valoriza o ato criador dos estudantes, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. Para tanto, os tempos, os espaços e as mediações educativas devem ser pensadas de maneira que se tornem agradáveis, acolhedoras e motivadoras, desafiando os estudantes a pensar, falar, criar, se comunicar através de múltiplas linguagens, posicionar-se frente aos acontecimentos, lugares e às pessoas, aprender a trabalhar em equipe, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentem.

Considerando esses valores, associam-se a eles as concepções basilares do direito à aprendizagem e da formação integral dos estudantes que convergem para as instituições educativas da Educação Básica. Além disso, o diálogo com as demandas e necessidades educativas da sociedade contemporânea, o conjunto de leis, normas, políticas, planos e programas vigentes no âmbito da Educação Básica, assim como, os estudos, as discussões, as vivências e as trajetórias palmilhadas pelos diferentes sistemas de ensino são outros fatores balizadores nesse processo de discussão, sistematização e definição do firme compromisso com uma educação de qualidade social.

1.2.2. Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem

Para todos os cidadãos está assegurada a igualdade de direitos, tal como preconiza o Diploma Constitucional de 1988. Isso significa no caso do direito à Educação

Básica, o reconhecimento de que a todos deve ser garantido o acesso à educação escolar, sem distinção de gênero, orientação sexual, cor, etnia, religião, classe social, nacionalidade, percurso geracional, condição física ou intelectual, entre outras. Além do acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educativas configuram-se em direitos, o que exige a reorganização das práticas pedagógicas no sentido de que se valorizem e incentivem o protagonismo dos estudantes concebidos em sua integralidade, considerando suas diferenças culturais e individuais; a valorização dos conhecimentos locais e regionais, priorizando uma abordagem dialógica e intercultural; e o reconhecimento dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

1.2.3. Fortalecimento da educação integral

A educação integral é compreendida como o conjunto de atividades curriculares em que as atividades diversificadas devem se integrar e articular intimamente com o conjunto das atividades curriculares formais, possibilitando a formação integral dos estudantes, constituindo assim um currículo uno, crítico, dialógico e emancipador que supere os etapismos e as dicotomias entre turno e contraturno escolar, entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

Um currículo capaz de reconhecer e fortalecer as identidades e forjar projetos viáveis de cidadania. De acordo com essa perspectiva, todas essas atividades constituem-se por práticas pedagógicas que incluem os conhecimentos gerais, as culturas, as artes, a saúde, as linguagens, o movimento, o ambiente, as tecnologias, os esportes e o trabalho essenciais à formação e o exercício cidadão.

Além disso, pressupõe a ampliação da jornada o que não significa “ampliar mais do mesmo”, mas ampliar e propor outras atividades educativas que levem em conta as múltiplas dimensões humanas, os interesses, os desejos e a volição dos estudantes, considerando seus itinerários formativos e seus percursos geracionais. Nesse sentido, a reorganização dos tempos e espaços educativos é uma tarefa inadiável.

1.2.4. A infância como categoria social relevante da Educação Básica

Considerando que as crianças são os sujeitos mais expostos às condições de exclusão, violência e desigualdade na sociedade, entende-se que tomar a infância como categoria geracional é uma decisão relevante, sobretudo quando em tela está a questão da educação e a definição de uma proposta curricular. Nesse sentido, Manuel José Sarmiento (2005, p. 370) argumenta:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Isto posto, reconhecer a infância ou as infâncias, porque elas são múltiplas e dinâmicas é imprescindível para que se ofereça uma educação de qualidade que a considere efetivamente como sujeito de direitos já que os impactos do processo educativo para as crianças reverberam de forma decisiva em toda sociedade.

1.2.5. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: atores sociais competentes

Buscando discutir sobre os sujeitos que convergem para a EJA, em seu artigo, *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*, Marta Kohl Oliveira (1999, p 58) argumenta:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização; ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico-lógica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Segundo a autora, podemos inferir que os estudantes da EJA são os jovens e os adultos e, acrescentam-se pela lógica apresentada nesse documento, também os idosos. Como tais, possuem saberes e vivências que precisam ser considerados nos processos de escolarização, devendo ser vistos em sua singularidade. Além disso, apresentam diferentes necessidades e expectativas frente à educação escolar e a própria vida. Sendo assim, urge a reflexão sobre como esses jovens, adultos e idosos pensam e aprendem, o que implica transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Assim, a EJA necessita, na definição de sua concepção, finalidades, objetivos, procedimentos de ensino e organização dos tempos e espaços educativos, a partir das formas concretas sobre como vivem os jovens, adultos e os idosos da nossa sociedade, considerando as formas como vivenciam os seus direitos à educação, à identidade, à memória, à cultura, ao conhecimento, à formação e ao desenvolvimento pleno. Para tanto, é primordial superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens, adultas ou idosas é a reposição da escolaridade perdida na "idade adequada". O entendimento é de que os jovens, os adultos e os idosos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso na sociedade, impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos cidadãos e cidadãs de todas as idades, em todos os percursos geracionais.

1.2.6. As relações como eixo central do processo educativo na Educação Básica

O processo educativo no âmbito da Educação Básica pressupõe as instituições educativas como organismos vivos, onde múltiplas e complexas relações são realizadas entre os profissionais da educação, os estudantes, os pais e responsáveis, a comunidade do entorno, dentre outros atores. O próprio processo de ensino e aprendizagem é a resultante de relações, uma vez que é nelas e por elas que se constitui o ser humano, que se desenvolve o pensamento e a linguagem, que se produz a consciência.

Nesse sentido, considerar as relações como eixo central do processo educativo implica reconhecer a importância de se estabelecer múltiplos diálogos, múltiplas trocas, exercitando a fala e a escuta como condição primordial para uma leitura de mundo e, conseqüentemente, a intervenção nesse mundo, pautada em princípios éticos, políticos e estéticos comprometidos com a emancipação humana.

É oportuno considerar que a relação entre as instituições educativas de Educação Básica e as comunidades tem se demonstrado profícua, seja porque a instituição se abre à comunidade, pela sua capacidade de produzir mudanças no âmbito das comunidades numa perspectiva mais crítica, equânime e cidadã ou para construir com as comunidades regimes de participação, de colaboração e de valorização da educação escolar e de seus profissionais.

1.2.7. O EDUCAR e o CUIDAR como dimensões indissociáveis das práticas pedagógicas

O cuidar e o educar são dimensões estruturantes das práticas educativas de educação integral no âmbito da Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. São dimensões distintas, com mediações específicas, sobretudo se considerarmos os estudantes em seus diferentes percursos geracionais, mas complementares entre si. Sobre o cuidar, argumenta Leonardo Boff (1999, p. 92):

Cuidar é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor, ainda: é um modo de ser-no-mundo que fundam as relações que se estabelecem com todas as coisas. [...] Significa uma forma de existir e coexistir, de estar presente, de navegar pela realidade

e de relacionar-se com todas as coisas no mundo. Nessa coexistência, e convivência, nessa navegação e nesse jogo de relações o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade.

O ato de cuidar pressupõe o estabelecimento de vínculos, de acolhimento, de compartilhamento e de disponibilidade em relação ao outro. É uma prática cultural que reconhece que as necessidades humanas são universais, porém, as formas de reconhecê-las e atendê-las são socialmente construídas. Nesse sentido, Damaris Gomes Maranhão (2000, p. 120) ressalta:

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados.

Nesta perspectiva, o cuidar no âmbito da Educação Básica não significa o apelo a práticas “assistencialistas” como tivemos no passado, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, ou motivo para hierarquizações de atividades no interior das instituições educativas, mas reconhecer que educar exige cuidado e ao cuidar também educamos, porque em questão estão os estudantes, seres humanos múltiplos e integrais. Sendo assim, o cuidar e o educar perpassam a trama curricular, em seus tempos e espaços educativos, atores e mediações pedagógicas.

Rejeitam-se, assim, as concepções que estabelecem a dicotomia entre o corpo e a mente, emoção e a razão, educação e cuidado. Nesse contexto relacional, o cuidado que objetiva o desenvolvimento dos sujeitos não está dissociado dos procedimentos ou mediações intencionalmente planejados para que esses mesmos sujeitos construam seus conhecimentos, tomem consciência de si, do outro e do mundo em que vivem.

1.2.8. A reorganização dos tempos e espaços educativos

Pensar e desenvolver uma proposta de educação integral para os estudantes - crianças, jovens, adolescentes, adultos ou idosos - exige a reorganização dos tempos e espaços educativos que afetam diretamente na qualidade das relações e mediações desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas. Propor novos ambientes de

aprendizagem, novas formas de atendimento, prover materiais e equipamentos didático-pedagógicos, além de tempos diferenciados para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, considerando os diferentes itinerários formativos e percursos geracionais, é de fulcral importância.

Além disso, extrapolar os “muros” das instituições educativas para outros ambientes e equipamentos sociais revela-se uma promissora alternativa, sobretudo, porque possibilita aos estudantes a apropriação e o empoderamento dos territórios, condição essencial para a sua formação integral. Assim, converter o município, com seus diferentes espaços e equipamentos, em uma pedagogia representa muito mais que uma metodologia ou solução discursiva e exige a vontade política e ética para um novo modo de olhar e viver no município e na sociedade.

1.2.9. A aprendizagem como foco principal das práticas pedagógicas

Assumir a aprendizagem como foco primordial no âmbito das atividades pedagógicas, nas dimensões pedagógica e administrativa, implica reconhecer a necessidade de romper com a ideia de uma educação meramente instrucionista, transmissiva, linear e hierarquizante de ensinar, heranças da *Ratio Stodiorum* e da didática comeniana.

Para tanto, há que se estabelecer mediações intencionalmente planejadas, mobilizar linguagens e relações que possibilitem diálogos e encontros entre os saberes dos estudantes e o conhecimento formal, viabilizando a construção de conceitos, privilegiando a reflexão e o fortalecendo a autonomia dos estudantes numa perspectiva emancipadora. Estabelecer um ensino problematizador, tendo a realidade social como ponto de partida e de chegada, com sentido e significado socialmente válidos, poderá alavancar a formação de sujeitos intelectualmente ativos e responsáveis com as questões de seu tempo, viabilizando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. É nesse contexto que os profissionais da educação e os estudantes poderão assumir a condição de protagonistas no processo de ensinar e aprender, numa postura colaborativa, onde as biografias dos indivíduos podem se encontrar com a biografia da humanidade.

1.2.10. A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã

Entende-se que as instituições educativas de Educação Básica devem assegurar a formação de cidadãos e cidadãs letrados. Para tanto, as práticas curriculares devem perspectivar a alfabetização e o letramento dos estudantes, focando simultaneamente na leitura, na produção de textos e na reflexão da palavra. Eliana Borges Correia Albuquerque (2005, p.18) ressalta que:

[...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita.

O letramento e a alfabetização são processos distintos, porém complementares. A alfabetização significa orientar os estudantes para o domínio da tecnologia da escrita, cujo processo se inicia já na Educação Infantil, sem caráter formalizador, estendendo-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental com o objetivo de consolidá-la. O letrar significa conduzir e mediar os estudantes ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, desenvolvendo as habilidades e hábitos dessa leitura e escrita. Produzir o prazer de ler e escrever é primordial para a formação de sujeitos letrados. (SOARES, 2000)

Neste sentido, Angela Kleiman (1995, p.19), argumenta que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. O conceito de letramento remete à ideia de que o domínio dos processos de leitura e escrita e seus usos sociais têm consequências políticas, econômicas, culturais, cognitivas e linguísticas, seja para os indivíduos, seja para a sociedade.

Ademais, ressalta-se que o letramento é um processo que se estende por toda a vida e que perpassa as diferentes áreas do conhecimento, portanto, em todas as áreas aprendemos através de práticas de leitura e de escrita. Letrar é uma tarefa que se impõe a todos os professores, em todas as etapas da Educação Básica, mesmo porque cada área do conhecimento tem uma linguagem específica em termos de informações, conceitos e princípios.

Numa sociedade onde a escrita e a leitura são fundamentais para a vida cidadã, é imperativo que os estudantes se alfabetizem e se letrem como condição de compreender a realidade, desvelando as relações que a engendram, percebendo as intencionalidades dos discursos que se articulam no cotidiano, entendendo os interesses e tensões que se estabelecem, ampliando os seus repertórios culturais, construindo uma estética discursiva, tanto quanto reconhecendo a leitura como formas de lazer ou prazer.

Com isso, ampliam-se consideravelmente as possibilidades de construção dos projetos individuais e coletivos, de reconhecimento dos direitos e deveres e, por consequência, se atinge níveis mais avançados e sólidos de liberdade, autonomia e emancipação, essenciais para o exercício da cidadania.

1.2.11. Promover o letramento multimidiático

Trabalhar com a cultura digital no âmbito das práticas pedagógicas da Educação Básica é um imperativo, tendo em vista o seu papel e influência nas formas de pensar, ver, sentir, viver e agir na contemporaneidade. Pela importância das tecnologias digitais nas vidas humanas, ignorá-las no âmbito educacional implicaria em alimentarmos a exclusão digital que acaba por gerar exclusão social, acirrando ainda mais o cenário de desigualdades já existentes. Destaca-se que a cultura digital emergiu como consequência dos usos e apropriações sociais das tecnologias digitais da informação e da comunicação no cotidiano e também das mensagens que nelas se configuram. Nesse sentido, Lúcia Santaella (2004, p. 25) pondera:

São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis, não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Nessa tessitura, o uso de recursos educativos potencialmente inovadores é um grande desafio no âmbito das práticas pedagógicas. Um recurso educativo digital potencialmente inovador, segundo José Luís Pires Ramos (2013, p. 102) é aquele que:

a) contém uma intencionalidade educativa clara, associada ao currículo; b) incorpora abordagens inovadoras, quer no nível do design (explorando as características computacionais da tecnologia), quer no nível pedagógico (integrando uma abordagem específica ao processo ensino-aprendizagem dentro do recurso), proporcionando modos e experiências de aprendizagem únicas, decorrentes de possibilidades computacionais, relativamente ao conhecimento, conteúdo ou processo que diz respeito; c) exige o envolvimento ativo do aluno nas atividades didáticas propostas através do uso das funções e propriedades internas, próprias do recurso.

Esses recursos, segundo o autor, podem alavancar oportunidades singulares para a construção de um novo conhecimento, na medida em que podem proporcionar grande riqueza de informações autênticas e atualizadas, não disponíveis comumente em manuais didáticos que apresentam e representam os conteúdos ou conhecimentos de forma linear e hierárquica. Ademais, possibilitam informações contextuais ricas e diversas perspectivas de interpretá-las, viabilizando aos estudantes ancorar suas aprendizagens, (re)examinar sua compreensão, (re)fazer conexões através de conceitos relacionados, reduzindo o fosso existente entre os conhecimentos teóricos e a prática concreta.

Assim, promover o letramento midiático implica numa concepção cultural que extrapola o mero uso instrumental das mídias, por parte dos professores e dos estudantes, buscando promover uma compreensão crítica sobre suas finalidades e usos e, conseqüentemente, uma leitura das relações que lhes são imanentes. Com isso, tem-se a possibilidade de se promover a autoria e o empoderamento, elementos fundamentais para a emancipação humana. A este respeito, é elucidativo o que argumenta Ademilde Silveira Sartori et al. (2014, p. 68):

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense nas formas de aprender e, portanto, nas formas de ensinar, nas novas expectativas e nas novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos (em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias.

Com a perspectiva do letramento midiático, propõe-se o trabalho pedagógico com as diversas mídias como os livros, os jornais, as revistas, o rádio, o cinema, a televisão, o computador e o celular, assim como as suas linguagens que podem ser oral, escrita, imagética, audiovisual ou programação, tanto quanto seus diversos gêneros nas formas impressa, eletrônica ou digital. Com isso, o que se pretende é que professores e estudantes tornem-se usuários ativos de mídias e não apenas passivos, que transitem da condição de meros receptores para participantes, de consumidores

para cidadãos emancipados. E, enquanto sujeitos emancipados, exerçam com ética e responsabilidade a liberdade de se comunicar e de se expressar por meio da internet, por exemplo, tanto quanto serem capazes de se proteger dos riscos que a mesma pode trazer para a sua vida cidadã.

1.2.12. A formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica

O Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*, estabelece que a formação docente para o exercício profissional na Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, é um dever do Estado e, como tal, assegura o direito das crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos à educação de qualidade social.

A formação dos profissionais da educação, nessa perspectiva, é um compromisso com base social, política e ética na medida em que perspectiva a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, capaz de promover a emancipação humana. Traz consigo a compreensão dos profissionais da educação como agentes formativos de cultura de onde emerge a necessidade de assegurar o seu acesso permanente às informações, ao conhecimento, às vivências e expressões culturais.

Para tanto, a colaboração entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas de ensino é necessária, privilegiando a articulação entre a teoria e a prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, bem como, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, com equidade de acesso a ambas. Assim, se reconhece as instituições educativas de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais da educação, devendo integrar-se ao cotidiano das instituições educativas e considerar os diferentes saberes e a experiência dos profissionais.

Além disso, no mesmo dispositivo legal, assinala-se a importância dos profissionais da educação no processo educativo e a sua conseqüente valorização que impõe a construção de políticas de estímulo à profissionalização, à progressão da carreira,

à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à jornada única, à melhoria das condições de remuneração, tanto quanto, a garantia de condições dignas de trabalho.

1.2.13. Democratização da gestão político-pedagógica

A gestão democrática e qualificada do sistema municipal de ensino e, por decorrência, das instituições educativas, se constitui significativa ferramenta para a melhoria da qualidade social da educação. É através do Projeto Político Pedagógico, concebido como mecanismo de gestão, que a coletividade escolar - gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, os pais e responsáveis e outros – poderá discutir, participar e contribuir para o desenho de um currículo dialógico e emancipador, fortalecendo a democracia e promovendo a reversão do quadro de desigualdades educacionais.

Destaca-se que é do Projeto Político Pedagógico, com seu marco conceitual, situacional e operacional que emanarão os planos de gestão escolar - com seus objetivos, metas e ações prioritárias - e os planos de trabalho dos profissionais da educação com os estudantes.

É importante ressaltar que quando se fala sobre a gestão educacional, pautada na democratização e na qualidade, socialmente referenciada, não está se referindo à mesma lógica da empresa capitalista. Incorporar sua lógica nefasta à educação escolar coloca em xeque o seu caráter democrático e a seu próprio papel político como possibilidade social de promover a humanização e a emancipação dos sujeitos que constituem a teia curricular. Nesse sentido, Victor Henrique Paro (1997, p. 110-111) afirma:

A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para conseguí-la, já que seus objetivos são, em última instância de dominação. Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. Ao passo que a primeira, enquanto mediação necessária a humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que opor-se aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade. Não se trata de advogar uma pureza para a escola que a colocaria fora da realidade humana, mas de, precisamente por sua característica social, entendê-la como um instrumento de transformação, não renunciando ao seu papel histórico de contribuir para a

superação da alienação e acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção.

Segundo o autor, pode-se inferir que a gestão educacional não está dirigida à produção de mercadorias ou produtos, mas à formação plena de cidadãos, capazes de compreender e atuar na realidade, reconhecendo-se como agentes produtores de cultura e de conhecimento, capazes de se mobilizar por mudanças e transformações, sempre que necessário for, considerando o bem comum, tanto quanto respeitar e conviver com o outro e com a natureza.

Além disso, ressalta-se a importância no âmbito da gestão democrática da Educação Básica de fortalecer os órgãos e mecanismos de participação - como conselhos escolares, associação de pais e professores, conselhos de classe, dentre outros - nas discussões, planejamentos, avaliações e decisões político-pedagógicas, tanto no âmbito do sistema municipal de ensino, como no âmbito das instituições educativas.

1.2.14. Promoção da educação das relações étnico-raciais

Reconhecer, discutir, aprofundar e valorizar a história, a cultura e a identidade dos negros e indígenas na Educação Básica é um imperativo político-pedagógico, como se pode constatar na Lei Federal nº 10.639/2003 e Lei Federal nº 11.645/2008, que alteraram a LDB, e na Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O Parecer CNE/CP n. 03/2004, de 10 de março de 2004, explicita a finalidade desse ordenamento jurídico:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Isso pressupõe a necessidade de se construir ações e atitudes que respeitem as diferenças sem deixar de combater as desigualdades raciais que atingem, notadamente, os negros e indígenas. Nessa perspectiva, a materialização das práticas pedagógicas deve transcender a construção de projetos esporádicos e circunstanciais e perpassar todos os momentos das práticas pedagógicas, constituindo-se eixo estruturante do currículo. Um currículo comprometido com a promoção da igualdade racial implica na tomada de consciência da alteridade que constitui os diferentes sujeitos no contexto educativo, com intervenções pedagógicas distintas que contribuam para a construção de identidades positivadas.

Assim, urge dar visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais por meio de diálogos interculturais, da reorganização de tempos e espaços educativos, do provimento e análise crítica dos materiais, das imagens, dos brinquedos, da literatura, das relações e da gestão político-pedagógica, com a perspectiva do reconhecimento e participação de todos. É oportuno ressaltar que essa postura e compromisso resultarão em benefício, não apenas para as pessoas negras ou indígenas, mas também para as brancas e, conseqüentemente, para o fortalecimento de uma sociedade mais equânime, justa e democrática. Reconhecer a pluralidade étnico-racial como aspecto constitutivo da nação brasileira, implica a promoção de formação continuada dos profissionais da educação, onde se tenha como base, não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos, como condição primordial para a mudança de atitudes. Atitudes que rompam com as relações de dominação, discriminação ou preconceito racial que por longo tempo colocou os negros e indígenas numa condição de subalternidade, especialmente, por suas características físicas: tipo de cabelo e cor da pele.

1.2.15. Valorização da cultura local como forma de acessar a cultura global

Numa sociedade onde as fronteiras territoriais e identitárias encontram-se borradas em decorrência da internacionalização do mercado e do fluxo veloz de informações que transitam através das tecnologias da comunicação e de informação, em especial, as tecnologias digitais, é primordial que se promova, nas experiências formativas desenvolvidas nas instituições educativas, a compreensão dos múltiplos aspectos que compõem as marcas identitárias locais, como possibilidade de realizar uma leitura

de mundo, teoricamente fundamentada e eticamente justificada e com isso, realizar diálogos e experiências interculturais, locais, regionais, nacionais e mundiais.

A Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, estabelece que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Art. 58).

Isso implica que a realidade vivencial dos estudantes deve ser considerada como ponto de partida das propostas de trabalho educativo, na medida em que é a partir dela que se constrói o sentido e o significado. É a partir dessa realidade que devemos e podemos fazer a extrapolação do imediato para o mediato, do singular para o universal, e vice-versa, considerando-se a dialética desse movimento e, conseqüentemente, viabilizar o acesso a outras fontes de conhecimento e culturas, ampliando-se assim os repertórios culturais e fortalecendo a diversidade. Nessa perspectiva, Miguel González Arroyo (2011, p. 347) pondera:

As crianças e adolescentes, os jovens e adultos chegam também às escolas com suas culturas infanto-juvenis, geracionais, identitárias, de participação com seus coletivos em lutas por direitos etc. Reconhecer educadores-mestres-educados como sujeitos de cultura (e de currículo) nos obriga a inverter a direção tão forte, na garantia do direito ao conhecimento que considera os alunos como ‘sem-luz’ a ser iluminados pelas luzes do conhecimento.

1.3. OS SUJEITOS E SEUS DIFERENTES PERCURSOS FORMATIVOS: A CRIANÇA, O ADOLESCENTE, O JOVEM, O ADULTO E O IDOSO

É oportuno lembrar que os currículos, os programas, as metodologias e as formas de avaliação, comumente estabelecidos no âmbito da Educação Básica, foram concebidos para as crianças e os adolescentes em fluxo regular na sua trajetória escolar. Assim, supõe-se que o ensino de determinados conteúdos e as correspondentes elaborações conceituais estão relacionadas a uma determinada faixa etária, supõe que determinadas habilidades, valores e práticas culturais ainda não estão enraizadas nos estudantes, presumem que determinadas metodologias são mais apropriadas para que se desenvolva a aprendizagem. Essas suposições, que são muito mais “crenças” do que verdades exequíveis, colocam os adolescentes, os jovens, adultos e idosos em condições inadequadas para o desenvolvimento real de suas aprendiza-

gens. Além disso, as instituições educativas costumam presumir que suas regras específicas e sua linguagem particular são conhecidas por aqueles que nela estão envolvidos.

Diante disto, é primordial pensar essas categorias geracionais a partir da relação entre a cultura e as formas de pensamento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo e da corporeidade se dá ao longo da história dos sujeitos, informado e alimentado pelos aparatos concretos e simbólicos, pelas formas de sentido e significação e pelas concepções de mundo oferecidas pelos grupos culturais em que se encontram imersos sendo, dialeticamente, produtos e produtores desta realidade. Desse modo, os sujeitos, a partir de seus singulares processos de desenvolvimento, criam e recriam a cultura através da relação interpessoal. Assim a diversidade se levanta como condição inerente à vida humana, pelo reconhecimento da existência das diferenças, o que possibilita a produção social de singularidades.

Desconsiderar a dimensão cultural no processo de desenvolvimento do psiquismo e da corporeidade implicaria em relegar o ser humano a sua mera condição orgânica. Desse modo, no âmbito da Educação Básica, é necessário refletir e considerar diferentes itinerários formativos para diferentes grupos geracionais, tanto quanto as especificidades culturais que os perpassam. A partir disso, parte-se do pressuposto de que todos os seres humanos possuem modos de funcionamento equivalentes, o que nos conduz a conclusão de que todos os seres humanos são inteligentes e pensam de uma forma adequada.

Daí resulta a importância de conceber os estudantes, em seus diferentes grupos geracionais, como sujeitos que possuem saberes, vivências, percepções, desejos e volição que devem ser valorizados e tomados como ponto da partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

1.3.1. A criança

Falar sobre o a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e idoso de uma forma abstrata e universal, pode remeter a estereótipos, para concepções fechadas e rígidas, que acabam por desconsiderar a história e a cultura desses sujeitos, podendo ser conceituados por aquilo que de fato não o são. Dessa forma, a possibilidade de produzirmos processos pedagógicos para esses sujeitos, poderá contribuir muito mais

para ampliar o quadro de exclusão e desigualdades educacionais, do que propriamente alavancar a formação integral destes sujeitos numa perspectiva emancipatória. Sendo assim, pensar e considerar os percursos geracionais são tarefas de grande valia no âmbito das políticas educacionais e, mais especificamente, no interior das propostas curriculares que fundamentarão a práxis educativa.

Nesse sentido, Manuel Jose Sarmiento (2005, p.366-367) argumenta:

[...] 'geração' é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Desse modo, segundo o autor, pode-se inferir que cada grupo geracional, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, apresenta peculiaridades e características próprias, não sendo procedente afirmar hierarquizações entre elas, pela compreensão de que cada grupo geracional tem competências específicas e o direito à aprendizagem. Ademais, é oportuno dizer que também no interior de cada grupo geracional existe heterogeneidade, múltiplas culturas, complexas e diferenciadas formas de produzir o conhecimento e de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O conceito de infância, tal como a concebemos na contemporaneidade, nem sempre existiu. Embora tenha sempre existido a criança, nem sempre houve a infância. Até a Idade Média, a criança, assim que ganhava certo grau de independência, era imersa nas *lides* cotidianas, participando de todas as atividades ao lado dos adultos. Desse modo, as crianças aprendiam e se desenvolviam na atividade coletiva com os adultos. (ÀRIES, 1981)

Segundo Zoia Prestes (2011, p. 03),

O conceito de infância aparece quando surgem dois sentimentos por parte dos adultos em relação à criança: o de paparicação e o de moralização. Se antes a criança estava juntamente com os adultos envolvida nas atividades do dia-a-dia, as mudanças, impostas pela nova organização social, transformam a relação com as crianças, que começam a ser separadas das atividades dos adultos. Se antes a criança aprendia e se desenvolvia na atividade coletiva, com o surgimento do sentimento de infância, não vivencia mais diretamente a situação real, ela imita a vida real, inventa, imagina e brinca de faz-de-conta. Muda a sociedade, muda a posição social da criança no curso da história e o faz-de-conta emerge num estágio específico do desenvolvimento social da vida humana.

Assim, segundo a autora, referenciando-se na teoria histórico-cultural de desenvolvimento, diferentes “atividades-guias” são estabelecidas, considerando-se cada período do desenvolvimento infantil. A primeira atividade-guia no desenvolvimento dos bebês é a relação ativa com os adultos, com aqueles que estão ao seu redor, por meio da qual passa a conhecer o mundo. Ao alcançar maior independência, quando consegue por si mesmo pegar e manipular objetos, surge um conflito que gera uma nova atividade-guia. Assim, a criança não depende mais exclusivamente dos adultos para pegar e significar os objetos; sua volição está dirigida em manipulá-los com autonomia e inicia o processo de separar a palavra do objeto, construindo generalizações. Em suas ações, um objeto qualquer pode metamorfosear-se em outro. Posteriormente, um novo conflito toma o lugar da simples vontade de manipular objetos, desejando fazer aquilo que os adultos fazem, participando diretamente do mundo dos adultos. Desse modo, a criança inventa uma situação imaginária e brinca daquilo que gostaria de fazer na vida real. Por estar impedida de experienciar a situação real concreta, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. Pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil. Assim,

A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade da criança. Nela, a criança pode ser tudo que imaginar. Mas sua liberdade, segundo Vigotski, é ilusória, já que, ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue regras sociais das quais toma consciência ao brincar. (Idem, p. 04)

Nessa perspectiva, percebe-se que a brincadeira de faz-de-conta é uma prática social, uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve, construindo a sua identidade. Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária, desenvolvendo seu pensamento abstrato, aprendendo regras sociais e educando as suas vontades. Nesse sentido, Lev Semenovitch Vygotsky (2009, p. 17) afirma:

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

Nessa esteira de discussão, a brincadeira de faz-de-conta se configura como campo de liberdade da criança e não deve ser limitada por tempos, espaços e objetos específicos. Reconhecer sua importância e potência no processo de desenvolvimento infantil é de fulcral importância, uma vez que as relações e as linguagens estão profundamente imbricadas na brincadeira e constituem-se vetor de desenvolvimento das “Funções Psíquicas Superiores”, conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. No caso das crianças, é de suma importância considerar o que estabelece a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1989). Além disso, a incorporação da brincadeira, como prática social onde se elaboram e reelaboram as experiências e conhecimentos, é elemento estruturante na formação humana infantil, em especial, nas instituições educativas de Educação Infantil e, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, é importante considerar o que argumenta Mônica Fantin (2008, p. 153):

Dado que a escola vive um processo de ruptura e continuidade como meio, sua intencionalidade educativa deve considerar as características do desenvolvimento das crianças, suas competências e potencialidades, e ponderar que as formas de interação entre crianças e cultura são mediadas pelo conhecimento, pelas produções culturais e, sobretudo pelas mídias e que hoje, a escola é apenas um dos lugares e espaços de saber.

Por fim, Angela Coutinho e Geovana Mendes Mendonça Lunardi (2013), trazem importantes indicativos para pensar e construir o currículo no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

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

1.3.2. O adolescente e o jovem

Embora se reconheça que a adolescência e a juventude constituam-se categorias sociais distintas, opta-se em discuti-las simultaneamente, para uma abordagem

mais articulada e integrada a respeito, com profundos impactos no âmbito da Educação Básica, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Parte-se do pressuposto de que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano ou uma etapa intermediária entre a infância e a juventude. A adolescência é entendida como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do ser humano na atualidade. Desse modo, concebe-se como um momento da vida, carregado de sentido, de significados, com tensões e contradições que forjam as identidades. Obviamente, estão associadas à adolescência as marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não constitui a adolescência um fato natural. (CLÍMACO, 1991; SANTOS 1996; LEVINSKY, 1996)

Segundo Adélia Araújo de Souza Clímaco (1991), a adolescência, enquanto categoria social, surge a partir da sociedade capitalista, impulsionada por questões de ingresso no mercado de trabalho, buscando retardar o ingresso dos adolescentes no mercado e aumentar os requisitos para este ingresso - como alternativa de solução ao desemprego crônico e estrutural - o que era respondido pelo aumento do tempo na escola, a necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e políticas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta e, conseqüentemente, a inserção no mercado do trabalho. Desse modo, as marcas do corpo e as possibilidades na relação com os adultos foram sendo capturadas para a construção das significações. Nessa perspectiva, ainda,

A indústria cultural se apropria dos valores e atributos próprios desta fase da vida e contribui para criar uma cultura adolescente. Desse modo, as mudanças econômicas, familiares e culturais transformam a experiência de crescimento e a adolescência tornou-se um importante estágio na biografia individual e, mais do que isso, em um conjunto etário nas sociedades modernas ocidentais. (SANTOS, 1996, p.154).

No que se refere aos jovens, embora alcancem um maior grau de autonomia em relação aos adultos, observa-se que suas identidades, tal como os adolescentes, encontram-se profundamente frágeis e fragmentadas, já que estão expostos e compelidos, de forma intensa, à lógica do mercado e à ideia da *política-vida* (BAUMAN, 2012). Ademais, transitam em diferentes grupos, transgridem as fronteiras dos territórios com

a emergência das tecnologias da informação e da comunicação, o que confere a este grupo geracional um elevado patamar de heterogeneidade. Nesse sentido, admitindo que os meios de comunicação constituem-se poderosos agentes na formação dos sujeitos, em especial dos jovens, Jesús Martín-Barbero (2014, p. 72) destaca:

[...] a partir deles configura-se hoje, de uma maneira mais explícita na percepção dos jovens, é a emergência de culturas que, como no caso das musicais e audiovisuais, ultrapassam a adstrição territorial pela conformação de 'comunidades hermenêuticas', dificilmente compreensíveis [...]. Culturas que por estarem ligadas a estratégias do mercado transnacional da televisão, do disco e do vídeo não podem ser subvalorizadas, no que elas implicam de novos modos de perceber e de operar a identidade. Identidades de temporalidades menos 'longas', mais precárias, dotadas de uma plasticidade que lhes permite amalgamar ingredientes que provêm de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessados por fortes discontinuidades em que convivem gestos atávicos, resíduos modernistas, ecletismos pós-modernos.

É neste cenário marcado por contradições, tensões e paradoxos que é preciso refletir sobre o papel político das instituições educativas de Educação Básica na formação dos estudantes adolescentes e jovens. Nesse sentido, Carlos Henrique dos Santos Martins e Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2011, p. 44) discorrem:

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro.

É de primordial importância reconhecer que os valores manifestos pelos adolescentes e jovens - que colidem com valores tradicionalmente valorizados pela sociedade, em especial pelos profissionais da educação e os pais e responsáveis - decorrem de que as aspirações e desejos dos adolescentes e jovens em relação à vida, o próprio futuro e a participação na sociedade, alteraram-se profundamente. Diante disso, é mister estabelecer diferentes formas de oferecer aos adolescentes e jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas, necessidades e volição. Muito além de fases de transição, a adolescência e a juventude devem ser concebidas como períodos de vida, de construção e experimentação de possibilidades identitárias, transcendendo a ideia de uma fase de mera transição

para a adultez. Sob esta lógica, as instituições educativas, através de seus profissionais da educação, precisam promover a reflexão, a investigação e a escuta como ferramentas indispensáveis para a compreensão das identidades e comportamentos de seus estudantes adolescentes e jovens que são produtos e produtores da diversidade das culturas dos grupos adolescentes e juvenis no interior sociedade. Nesse sentido, é imperioso:

Estar atento e disponível para reconhecer que as culturas juvenis, que não se encontram subordinadas às relações de dominação ou resistência impostas pelas culturas das gerações mais velhas, pode auxiliar a construção de projetos pedagógicos e processos culturais que aproximem professores e alunos. Através da elaboração de linguagens em comum, a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu, na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura.” (Idem, p. 54)

Desse modo, pode-se inferir que as culturas adolescentes e juvenis que se apresentam em constante efervescência nos diferentes espaços escolares podem oferecer referenciais empíricos para o entendimento da adolescência e da juventude enquanto categorias analíticas e, com isso, transformar as instituições educativas em espaços-tempos em que o adolescente e o jovem reconheçam como seus. Assim, entrelaçam-se relações entre a cultura, o meio social e o desenvolvimento individual, onde a ideia de homogeneidade, comumente utilizada, já não encontra razão concreta de ser.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1999), o fato dos seres humanos compartilharem condições de vida semelhantes, nos mesmos territórios e nas mesmas condições de escolaridade, não implica que possuam o mesmo funcionamento e desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico dentre outros. Assim, a diversidade e as diferenças estão postas no interior dos diferentes grupos sociais ou comunidades. Isso exige da escola sensibilidade e reflexão para pensar e propor suas práticas pedagógicas, com especial atenção, para não confundir as diferenças como dispositivos para justificar desigualdades políticas, sociais, econômicas e culturais.

Diante disto, as instituições educativas que atendem adolescentes e jovens devem se configurar como espaços institucionais de encontro, reencontro e promoção de diálogos interculturais, assegurando a recepção positiva das singularidades, buscando abster-se da tarefa de conformar os membros dos diferentes grupos geracio-

nais, pouco ou não escolarizados, aos padrões dominantes de desenvolvimento intelectual, afetivo, motor, linguístico, estético, dentre outros. É na adolescência e na juventude, referenciando-se na perspectiva histórico-cultural, que se encontra o tempo propício para se desenvolver o pensamento reflexivo com mais solidez.

1.3.3. O adulto e o idoso

No que se refere ao adulto, Filomena Souza (2010), em sua obra *O que é ser adulto? A sociologia da adulez*, argumenta que o adulto confronta-se com múltiplos paradoxos, particularmente o “adulto híbrido” que vive entre o desejo de estar a cargo de instituições tutelares e a vontade de se lançar na vida segundo as suas próprias decisões. Ademais, o adulto e o idoso vivem e movem-se sobre os auspícios de diferentes paradigmas, o da “modernidade” e o da “modernidade avançada”, entre a representação do adulto padrão acabado e a do adulto inacabado, entre o idoso capaz e o idoso incapaz⁶, entre a vontade de mudar e o desejo de estabilidade. Nesse contexto, as decisões e posicionamentos do adulto dependem da capacidade deste investigar, refletir e conhecer a si próprio e o meio social em que está inserido, das suas capacidades de gerir dificuldades e potencializar oportunidades de vida. Isso implica na discussão de “antigas certezas”, que além de ser um processo complexo e moroso provoca instabilidades. A revisão de dogmas e teorias, problematizando-os, escancarando-os, desfeticizando-os, pressupõe ir além de respostas diretas e lineares, assumindo uma posição protagonista e proativa.

Para tanto, segunda a autora, algumas ações específicas tornam-se indispensáveis:

- (1) promover o uso da capacidade do adulto para ser reflexivo e autônomo;
- (2) desenvolver um sistema de emprego que valorize as reais capacidades dos indivíduos e combata a precariedade;
- (3) criar ações de apoio que ajudem o adulto a organizar e estruturar paradoxos individuais e sociais;
- (4) repensar o modo como as instituições socializam para a adulez e
- (5) ultrapassar as contingências que não permitem avançar com a desespecialização das idades enquanto medida de combate à marginalização e precariedade social.” (Op. cit. 297)

⁶Marilena Chauí, em apresentação ao livro de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade* (1994), ilustra como muito propriedade a questão dolorosa da velhice no Brasil. “A função social do velho é lembrar e aconselhar [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão, solidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho, mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (p. 18)

Assim, pode-se inferir que o adulto reflexivo terá mais condições para lidar com os paradoxos de vida na modernidade avançada. Uma modernidade onde se acirram as exigências de especialização profissional e, concomitantemente, apela-se à flexibilidade no trabalho; onde se diversificam os modelos de relação conjugal e se ampliam os divórcios; onde se estimula, através da indústria cultural, o pragmatismo, o utilitarismo e o individualismo, mas também se dissemina a noção de pertença global. Desse modo, problematizar sobre essas contradições e forças se constitui um desafio e uma necessidade no âmbito da educação voltada aos adultos e, acrescenta-se, aos idosos, já que nesse enfrentamento repousa a possibilidade concreta de compreensão da realidade e, a partir disso, posicionar-se.

Com base nas premissas citadas, no âmbito da Educação Básica dirigida aos adultos e idosos, o seu programa deve incluir conteúdos teóricos e empíricos favoráveis à construção de uma autobiografia reflexiva. Possibilitar aos adultos e idosos a identificação dos seus itinerários formativos, com suas competências e suas aprendizagens, suas dificuldades e potencialidades, com vistas à elaboração e comprometimento com um “plano de desenvolvimento pessoal” é uma tarefa primordial. Para tanto, metodologias e técnicas pedagógicas participativas que favoreçam a criatividade e as dinâmicas de grupo – pautadas no conhecimento empírico dos estudantes, na sua história de vida e nos seus projetos de vida - são essenciais para se construir e reconstruir conhecimentos e saberes emancipatórios.

Por fim, assegurar o direito à educação escolar e a conseqüente aprendizagem, tomando as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em sua totalidade é um imperativo político e ético na contemporaneidade, para que se gestem a materialidade concreta para a socialização equitativa do conhecimento, do lazer, da educação e da cultura, reconhecendo e fortalecendo suas identidades.

Neste prisma, é inegável que aos sujeitos, em seus diferentes grupos geracionais tenham assegurados o seu direito ao cuidar e o educar, o que implica no seu acolhimento nas instituições educativas, o direito à aprendizagem, o direito à segurança, o direito a tempos e espaços educativos compatíveis com suas necessidades, interesses e potencialidades enquanto cidadãos e cidadãs, tomando-os sujeitos ativos, protagonistas de histórias de vida, visando o seu pleno desenvolvimento. Essas constatações impõem grandes desafios ao exercício dos profissionais da educação

que atuam nas diferentes etapas e modalidade da Educação Básica e, obviamente, aos gestores da educação.

1.4. CONHECIMENTO, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES

O fato de que vivermos numa sociedade onde a informação e o conhecimento alcançam uma amplitude e extensão, talvez, nunca dantes visto, aliada à emergência e disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, não tem contribuído para a formação de sujeitos mais integrais, mais plenos, mais sábios ou mais emancipados (COSTA, 2009; ALMEIDA; VALENTE, 2011). Nesse sentido, José Armando Valente (2013, p. 37) argumenta:

Isso significa que ter informação não implica ter conhecimento. O conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação. É o significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive, formado por pessoas e objetos.

Com base nisto, percebe-se que a construção do conhecimento, que pressupõe a construção de conceitos, exige a mediação de sujeitos mais experientes, capazes de desvelar as relações que são imanentes aos conceitos. Desse modo, a mediação do sujeito mais experiente, no caso educacional, do professor, é condição essencial para que os estudantes possam ampliar e qualificar suas interações e relações com os objetos e outros sujeitos, construindo assim o conhecimento, forjando sua consciência, o seu pensamento, através do desenvolvimento das “Funções Psíquicas Superiores” como afirma Lev Semenovitch Vygotsky (1991), em sua célebre obra *Pensamento e Linguagem*.

Segundo o psicólogo russo, com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, pode-se melhor compreender a efetividade da educação escolar na interação com as pessoas. Ou seja, se algo é apresentado ao sujeito no âmbito da “Zona de Desenvolvimento Real” e isto lhe é plenamente inteligível, significa que é uma informação que ele já domina, portanto, redundante. Se algo lhe é apresentado no âmbito da “Zona de Desenvolvimento Potencial”, portanto não inteligível de imediato, desco-

nhecido, por assim dizer, não será capaz de compreender sozinho, ficando impossibilitado de construir o conceito, de atribuir sentido e significado, de desvelar as relações que são imanentes. Diante disto, a informação relevante ao processo de construção do conhecimento é aquela que se coloca entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ainda não consegue entender. É esse lugar/dimensão que configura a “Zona de Desenvolvimento Proximal” e, como tal, constitui-se o *lócus* privilegiado onde o professor atuará, onde intencionalmente estabelecerá as mediações necessárias para mobilizar os mecanismos de pensamento e de linguagem, articulando informações, linguagens e tecnologias adequadas, considerando-se, obviamente, o percurso geracional do estudante.

Assim sendo, segundo o mesmo autor, podemos inferir que o grande desafio da educação escolar é viabilizar nos estudantes a elaboração de conceitos. É através dos conceitos que os sujeitos têm a condição de compreender a realidade, não em sua aparência, mas na sua essência, desvelando e entendendo as relações sociais que são imanentes, ou seja, sua historicidade. Historicidade esta que decorre das atividades mentais, do esforço coletivo dos seres humanos para satisfazer suas necessidades, resolver seus problemas, comunicar-se e produzir o conhecimento para viver socialmente, construindo sua memória e sua identidade, concomitantemente.

Assim sendo, algumas indagações que não são novas no âmbito da educação escolar persistem e, como tais, são fundamentais: O que é o conhecimento escolar? A quem ele serve? Como é produzido e transmitido? Qual o papel político das instituições educativas na contemporaneidade? O que deve ser ensinado e aprendido nas instituições educativas?

Partindo da premissa de que a educação integral é um direito dos cidadãos na contemporaneidade, e dever do Estado, da família e da sociedade promovê-la, entende-se que a mesma deve estar comprometida com a emancipação humana, com a liberdade, com a responsabilidade, com a autonomia e com a preservação da vida. Nesse caso, impõe-se a necessidade de se compreender com solidez o *status quo*, com seu referido quadro de desigualdades, alienação, exploração e barbárie, para poder lutar na direção de sua alteração ou ruptura, através de práticas pedagógicas inovadoras e, nesse contexto, as mídias, as tecnologias, a comunicação e a educação são aspectos que precisam ser discutidos e pensados no âmbito do currículo das instituições educativas. Pois, como lembra Paulo Freire (1978), em sua obra *Extensão*

ou educação?, educar significa comunicar, isso não significa que esse comunicar, necessariamente, é educar.

Sobre o currículo, parte-se do entendimento de que é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147), portanto, não se refere a um mero rol de conteúdos oficiais, métodos e técnicas de ensino. Por ser um território de disputas e tensões, de interpretações e reinterpretações, admite uma dimensão explícita que é prescritiva e outra oculta, onde se alojam ideologias e interesses políticos. É através do currículo que a relação de controle e poder constrói um modelo de identidade (LIMA, 2003), onde se define o tipo de cidadão e sociedade que se pretende construir, a partir do que, a escola decide o que faz, por que faz, para quem faz e o que deixa de fazer (MENEZES e ARAÚJO, 2015).

Como afirma Antônio Flávio Moreira (2011, p. 322):

[...] as decisões relativas ao currículo de uma escola de qualidade precisam incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com os fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea, entre os quais destaco a pluralidade cultural e a política de identidades – temas característicos do paradigma do reconhecimento. Trata-se [...] de pensar um currículo que garanta conhecimento do mundo e reconhecimento do outro.

Com base no autor, no âmbito do currículo, é primordial o olhar crítico sobre as relações pedagógicas e sobre o conhecimento que é privilegiado, ensinado e aprendido nas instituições educativas, ao invés do foco sobre os aspectos metodológicos, marcadamente utilitários e pragmáticos, tão em evidência nas reformas curriculares da Educação Básica, sobretudo aquelas que se embasam no colorário do mercado, propostos por organismos internacionais multilaterais.

Sob este prisma, impõe-se a “*exigência ética para develar el juego de intereses, ideologías y visiones del mundo diferentes, dispares y a veces antagónicos*” (MAGENDZO, 2006, p. 36) que engendram as definições curriculares, ou seja, problematizá-las, desvelando as suas influências e interesses, desfetichizando-as e desmascarando-as. Sendo assim, é de fulcral importância construir uma nova gramática curricular, mais adequada à atualidade, pensando a forma como o currículo é desenhado e realizado cotidianamente no interior das práticas pedagógicas da Educação Básica. Desse modo, superar os modelos da *Ratio Stodiorum* ou da *Didáctica Magna* de Comenius, marcadamente instrucionistas e monolíticos, que persistem de forma extemporânea nos discursos e práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e que tendem

a se impor também no interior da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma tarefa político-pedagógica inadiável, sob o risco de tornar as práticas pedagógicas extemporâneas.

Não por acaso, temos observado muitas críticas diante da constatação de que as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, na condição de estudantes, não dominam as operações matemáticas elementares, não fazem o uso qualificado das normas cultas da língua, não dominam conceitos básicos sobre o espaço e o tempo, não demonstram uma sólida aprendizagem científica, dentre outras “lacunas”. Essas críticas reverberam com muita intensidade sobre as diferentes etapas e modalidades que constituem a Educação Básica.

Nesse contexto, de forma aligeirada e pouca reflexiva, encobrando os reais interesses das minorias que se beneficiam desse modelo de produção e de sociedade excludente, a ênfase nas reformas curriculares tem se colocado no âmbito das metodologias, nos recursos que são alocados e na avaliação meritocrática, produzindo uma “cadeia de delinqüamentos”, que acaba por inviabilizar as falas de estudantes e profissionais da educação, extirpando-lhes a condição de protagonistas no processo pedagógico, ficando ambos relegados à condição de reprodutores de falas e práticas sem sentido e significado concretos. Assim, ambos passam a ter sua condição de cidadania profundamente prejudicada. (CASTILLO, 2014)

Jesús Martín-Barbero (2014), em sua obra *A comunicação na educação*, apresenta algumas “certezas” que são basilares quando se discute e se pensa a educação; valiosas quando se propõe a educação integral no âmbito da Educação Básica. A primeira delas é que a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar, que define idades e lugares fechados de aprendizagem. A segunda, diz respeito ao fato de que a educação precisa assegurar a transmissão da herança cultural entre gerações e a capacitação que pressupõe a sua inserção ativa no mundo do trabalho, compatível com o diálogo cultural, diferentemente do que propõe o mercado competitivo. Por fim, a terceira convicção é de que a educação deve promover a formação de cidadãos, ou seja, pessoas com autonomia de pensamento e participantes ativos na construção coletiva de uma sociedade justa e democrática.

Assim, como se vê, a socialização dos sujeitos é um aspecto importante e o conhecimento a ser privilegiado no âmbito da Educação Básica é aquele que possibilita aos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas o empoderamento da vida, tendo

como finalidade a emancipação. Para tanto, entender a realidade e a si mesmo, em suas múltiplas dimensões, é a razão primeira do conhecimento a ser privilegiado no âmbito do currículo das instituições educativas de Educação Básica.

Nessa perspectiva, é necessário partir da realidade imediata dos estudantes - com seus conhecimentos prévios, seus saberes, suas experiências e seus contextos territoriais e culturais- problematizando-a, no propósito de construir e reconstruir o conhecimento, com novos sentidos e significados, extrapolando aquilo que é imediato e muitas vezes “naturalizado”, pronto e acabado, num sentido mediato e universal, dinâmico e potencializador da autonomia, da liberdade e da cidadania. Portanto, a reflexão é um elemento chave, constante para os estudantes e para os professores no interior das relações pedagógicas.

Partindo do pressuposto de que uma concepção de conhecimento engendra uma concepção de educação e, por decorrência, uma concepção de aprendizagem, vê-se que há questões filosóficas e políticas que se colocam no âmbito do exercício profissional docente, na medida em que é este ator-protagonista que deve e precisa refletir sobre o que é ser professor, aquilo que ele ensinará e porque ensinará.

Para tanto, a construção de um currículo integrado é de primordial importância o que certamente gerará impactos na organização dos tempos e espaços educativos e no tipo de relações que se estabelecerá no âmbito das instituições educativas. Um currículo integrado pressupõe a transgressão das fronteiras disciplinares, na busca de um conhecimento tomado em sua totalidade, este sim capaz de mobilizar a formação integral dos estudantes em torno do que o planejamento e a avaliação devem ser realizados.

Nesta tessitura, as discussões sobre a interdisciplinaridade oferecem importantes contribuições, uma vez que pressupõem o diálogo entre os conceitos e metodologias entre as diferentes áreas do conhecimento, ultrapassando-as na busca de sentido e significados socialmente válidos, considerando as múltiplas dimensões dos indivíduos. Pela abordagem interdisciplinar, tem-se a emergência da transversalidade do

conhecimento, onde a ação didático-pedagógica, pautada por uma *pedagogia problematizadora*⁷ e o estabelecimento de *redes de aprendizagem*, encontra terreno fértil.⁸ Estes projetos ou redes de aprendizagem facilitam a organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico e se expressam por meio de atitudes que pressupõem planejamento sistemático e integrado, onde é primordial a disposição para o diálogo, o exercício da fala e da escuta, a problematização, a busca de informações, a troca e a o compartilhamento de saberes, vivências e conhecimentos, teoricamente fundamentados e eticamente justificados, na busca da construção de sentido ao que é proposto e vivido.

Com base nestas premissas, é oportuno destacar a diferença existente entre conhecimento escolar e saberes. O conhecimento escolar implica em garantir atividades e meios de acesso ao conhecimento especializado em seus diferentes domínios. Os saberes, por sua vez, estão relacionados às experiências e a realidade dos sujeitos.

Portanto, é preciso compreender as diferenças que se estabelecem entre formas de conhecimento especializado e as relações entre si; como o conhecimento especializado se diferencia dos conhecimentos que os sujeitos adquirem nas suas *lides* diárias, no seu cotidiano; como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam; e como o conhecimento especializado é concebido e tratado nos interior das práticas pedagógicas. Ou seja, como o conhecimento é selecionado, sequenciado e organizado para os diferentes estudantes, com seus percursos geracionais. (YOUNG, 2007)

Nesse sentido, Danielle Andrade Souza (2014, p. 58) destaca:

[...] a inter-relação - comunicação - educação é reconhecida como marco dos processos culturais em que o fenômeno comunicativo não se esgota numa visão maniqueísta da relação emissor-receptor, mas é reorientado a partir da

⁷Uma *pedagogia problematizadora* toma a problematização como ponto de partida, enriquecendo as experiências e permitindo aos estudantes, independentemente de seus percursos geracionais (criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso), atribuírem sentido aos conhecimentos e produtos culturais que acessam de forma intencional nas instituições educativas de Educação Básica. Além disso, possibilita que as diferentes áreas do conhecimento e a brincadeira, como prática social, sejam contempladas sem que se fragmentem os conhecimentos, tomando-os em sua totalidade, por meio da participação direta de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, promovendo o questionamento, a pesquisa e a sistematização de seus processos de aprendizagem, sob a mediação dos professores. (COUTINHO; MENDES LUNARDI, 2013)

⁸Destaca-se que a transversalidade difere da interdisciplinaridade, porém, concomitantemente, complementam-se. Ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira relaciona-se à dimensão didático-pedagógica, a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho 2010).

valorização cultural dos sujeitos, de sua capacidade de interpretação e negociação dos sentidos sociais. Faz-se necessário, então, apontar o delineamento da relação entre cidadania e cultura, o qual se instaura e reforça a formação cidadã que queremos por essência.

Na perspectiva até aqui apresentada, a dimensão das relações sociais é outro aspecto que merece atenção, pela complexidade que assume no interior das práticas pedagógicas, o que implica no reconhecimento daquilo que é próprio da educação formal. Nessa dimensão, a comunicação é um aspecto a ser considerado na medida em que é através dela que os seres humanos se humanizam. Assim, segundo Paulo Freire (1987), a educação constitui-se um processo de comunicação, uma construção compartilhada de conhecimentos mediada por relações dialógicas entre os seres humanos e o mundo. Admitindo a reciprocidade e a dialogicidade, seus conteúdos não são meramente comunicados de um sujeito para o outro, mas possuem um significado significante para ambos.

Educar e cuidar de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em espaços públicos coletivos, no caso as instituições educativas de Educação Básica, diferencia-se significativamente da educação que acontece em espaços privados, como a família, por exemplo. Portanto, assumir a educação e o cuidado como dimensões estruturantes do processo de educação formal, estabelece os contornos do exercício profissional docente no âmbito da Educação Básica.

1.5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATRIZ CURRICULAR

No que se refere à matriz curricular, entende-se que é o lugar/dimensão onde algo é concebido, produzido ou criado, ou como aquilo que é fonte ou origem. Assim, o desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular, nada tem a ver com o sentido reducionista que historicamente atribuiu-se à grade curricular. A matriz curricular é, nesse contexto, o instrumento que assegura movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular e satisfazer necessidades e vontades nos estudantes, em seus diferentes percursos geracionais.

Desse modo, a matriz curricular constitui-se no mecanismo em que se delimita e se representa o conhecimento, os conceitos essenciais, as atividades pedagógicas,

além da alternativa operacional que subsidia a gestão político-pedagógica do currículo numa perspectiva democrática das instituições educativas (organização dos tempos e espaços educativos; provimento dos recursos e equipamentos didático-pedagógicos, formas de gestão participativa, dentre outros aspectos).

Sendo assim, a matriz curricular busca articular de forma orgânica a base comum nacional e a parte diversificada, de tal forma que sua organização e formas de gestão balizem os projetos político-pedagógicos das instituições educativas de Educação Básica, tendo como referência geral o compromisso com o conhecimento escolar e os saberes, considerando o educar e o cuidar como dimensões estruturantes. Para tanto, no processo de problematização, discussão, estudo e no desenho coletivo das matrizes curriculares, considerando as políticas educacionais e as aspirações sociais por inscrições mais cidadãs e emancipatórias, buscar-se-á:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 33)

1.5.1. O planejamento e a avaliação: aproximações conceituais

A teoria é a abstração do mundo real, daquilo que de fato o é e daquilo que pode vir-a-ser. A prática é, por sua vez, a expressão de nossos pensamentos, de nossas teorias. Tudo o que realizamos, todas as atividades que desenvolvemos, desde as mais triviais, é antevisto e projetado primeiramente no plano da consciência. Enquanto realizamos o que pensamos, adquirimos sabedoria e experiência e, refletindo, nos habilitamos a promover mudanças, ampliar nossos conceitos e expandir nossa consciência. Portanto, teoria e prática se constituem de modo mútuo e dialético.

Assim, a consciência humana é social e nossas ações são políticas, intencionais, planejadas, desejadas e flexíveis na medida em que se sucedem, porque a avaliação e a reflexão são componentes que perpassam, permanentemente, a práxis humana, entendida como a unidade teórico-prática indissociável (MARX, 1996). Sob este prisma, o planejamento é uma atividade inerente ao ser humano, seja ela mais ou menos complexa, sistematizada em documento ou não, tanto quanto à avaliação.

No âmbito da educação, planejar e avaliar, portanto, são atividades estruturantes e complementares. O professor, para planejar e avaliar, precisa ter domínio dos conhecimentos na área/etapa em que atua, ser capaz de agir e interagir com os estudantes, com os colegas de profissão e a comunidade e, conseqüentemente, orientar, propor e mediar atividades de aprendizagem que sejam significativas. Planejamento e avaliação constituem a bússola das práticas curriculares na Educação Básica que tomam o estudante em sua integralidade como norte.

Ressalta-se que a avaliação, no âmbito educacional, é a reflexão sobre a práxis educativa. Constitui-se a possibilidade de melhor conhecê-la, enquanto diagnóstico, mas também sobre ela interferir, sempre que necessário, no sentido de alcançar as finalidades e metas desejáveis. Portanto, a avaliação enseja possibilidades para contribuir na melhoria da qualidade social da educação, tanto quanto do desenvolvimento efetivo de processos educativos que assegurem a apropriação e a construção do conhecimento e o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas como possibilidade revolucionária, pois é preciso saber para usufruir e usufruir para transformar (VASCONCELLOS, 2000).

No âmbito de uma proposta de educação integral, considerando o que a própria legislação dispõe, é primordial que na avaliação construamos uma competência técnica, política e ética, capaz de lidar de forma clara e coerente com a coleta de dados e a sistematização de informações de caráter quantitativo, com intuito de realizar análises, discussões e comparações de caráter qualitativo. Isso porque a avaliação precisa ser abrangente e processual, logo, possibilitar a leitura e a gestão de todo o processo pedagógico, de todas as suas relações e de todos os sujeitos envolvidos. Comparar, no caso, não significa classificar, categorizar ou rotular os estudantes, cujos resultados têm gerado desigualdades educacionais e sociais de grande vulto. Mas

refletir constantemente sobre os percursos palmilhados, os acertos e os “erros” observados e reorientar-se, sempre que necessário for, na direção do reconhecimento e do fortalecimento do direito de aprender.

A avaliação perspectiva a inclusão, buscando um indicador não apenas do nível de desenvolvimento dos estudantes, como também das estratégias pedagógicas, dos recursos mobilizados e das escolhas metodológicas realizadas pelo professor.

Desse modo, a avaliação assume o caráter de mediadora, desenvolvida durante todo o percurso formativo, em todas as relações vivenciadas nos tempos e espaços educativos. Uma avaliação mediadora revela-se aberta à escuta, à crítica, à sugestão e disposta a ensejar a autoavaliação. A autoavaliação dos estudantes, por sua vez, tem se revelado promissora na melhoria da aprendizagem, no desenvolvimento da autoestima dos estudantes, na identificação de fragilidades, no reconhecimento de aprendizados e, sobretudo, no fortalecimento da relação entre os estudantes e professores, na medida em que juntos, gestam-se melhores possibilidades de se construir as práticas pedagógicas.

No que se refere à avaliação mediadora, Jussara Hoffmann (2011) apresenta três princípios essenciais para que ela se realize:

- O **princípio dialógico/interpretativo da avaliação**: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educandos e no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A intenção é a de convergência de significados, de diálogo, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos.
- O **princípio da reflexão prospectiva**: avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, olhares férteis em indagações, buscando ver além de expectativas fixas e refutando-as inclusive: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com que aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.
- O **princípio da reflexão-na-ação**: avaliar como um processo mediador se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico. **Grifo nosso**

Para realizar uma avaliação mediadora é de suma importância a sistematização da prática pedagógica onde o registro assume lugar de relevo. Os registros constituem-se numa fonte importante de avaliação, logo, de reflexão. Registros de atividades práticas, teóricas ou lúdicas como: acompanhamento e observação de rodas de

conversas, brincadeiras, entrevistas, diálogos informais, produções audiovisuais e fotográficas, desenhos, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, murais, folders, banners, dramatizações, expressões corporais dentre tantos outros. Além disso, o uso de portfólios dos estudantes, da turma ou do professor se traduz numa importante possibilidade para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto, avaliá-lo sistematicamente observando os itinerários formativos palmilhados.

2. PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Profº Dr. Altino José Martins Filho⁹

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou [...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...].

João Guimarães Rosa (2001)

Para pensarmos em uma proposta curricular que contemple a especificidade educacional e pedagógica da Educação Infantil, torna-se importante contextualizar que este segmento da educação brasileira, antes de ser reconhecido como primeira etapa da Educação Básica, foi caracterizado por diferentes concepções de educação, infância e criança, sistematizando o exercício da docência no cotidiano das creches e pré-escolas¹⁰ com base em múltiplas perspectivas e tendências teóricas e práticas de atendimento aos bebês, às crianças bem pequenas e pequenas¹¹.

Consideramos que a trajetória histórica da Educação Infantil transcorreu em meio a muitos percalços, eivada de contradições, tensões e ambiguidades. Assim, salientamos que a luta pelo reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, mesmo percorrendo tortuosos caminhos e estando envolvida por relações historicamente conflitivas, apresentou profícua força de resistência, o que contribuiu

⁹Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFGRS. Estágio Doutoral pela Universidade do Minho/Portugal, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Especialista em História Social pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Graduação em História/UFSC e Pedagogia/UNINOVE. Professor no Curso de Pedagogia na UDESC. Autor de diversos livros e artigos no campo da Educação Infantil. Contatos: altinojm@ig.com.br

¹⁰O termo creche será utilizado para referir-se à educação da criança de 0 a 3 anos de idade, e o termo pré-escola para referir-se à educação da criança de 4 a 5 anos e 11 meses, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996).

¹¹Adotamos a nomenclatura “bebês, crianças bem pequenas e pequenas” seguindo as orientações do documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (MEC, 2009). No documento se compreende bebês como crianças de zero a dezoito meses, crianças bem pequenas como crianças entre dezoito meses e dois anos e onze meses, e crianças pequenas dos três anos aos seis anos de idade.

para o seu contínuo aprimoramento, bem como para a conquista de vários direitos e objetivos de aprendizagens.

Assim, salientamos que o exercício da docência na Educação Infantil, assumido nesta proposta curricular, avança para além do seu caráter meramente assistencialista, o qual visava “afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhe impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988, p. 16). Por outro lado, não alimentamos uma proposta curricular que alicerçada nos preceitos da educação escolar antecipa de forma exacerbada o ensino formal às crianças pequenas, no qual o exercício da docência não se diferencie do que já se faz para as crianças maiores, as que frequentam o Ensino Fundamental. Portanto, a educação formal, da maneira que conhecemos e da forma que se plantou nas escolas dos diferentes segmentos educacionais, não é compatível com as especificidades da Educação Infantil.

Para nós, a especificidade da Educação Infantil ultrapassa, em muito, a docência com caráter escolarizante voltada à adaptação, controle, disciplinamento; compreendida como preparatória dos anos posteriores ao centrar as relações pedagógicas no “aulismo”, enclausurando as crianças, desde bebês em salas de aula, numa noção de ensino precoce e compulsivo. Uma ideia de prática docente que para se afirmar como educacional e pedagógica precisa desenvolver-se nos mesmos parâmetros do que se faz nas escolas de ensino formal, no qual a ênfase do trabalho docente recai sobre as atividades convencionalmente chamadas de “trabalhinhos”, que não consegue transcender a noção de aprendizagem pela “ensinagem”.

Na Educação Infantil há plantada uma ideia de educação e cuidado que faz com que na prática o comer, lavar, arrumar-se, abraçar, acalantar, proteger, dormir, limpar-se, trocar-se entre outros afazeres, não são ações educativas tão relevantes como as que ganham um caráter pedagógico pelas professoras. Existe uma cultura docente que considera pedagógico somente os afazeres correlacionados ao momento em que as professoras estão em sala fazendo alguma atividade com as crianças. Entendemos ser importante apontar essa realidade da cultura docente na Educação Infantil, pois pretendemos nesta proposta curricular, defender a ideia de que todas as ações realizadas no decurso da vida cotidiana são de cunho educacional e pedagógico.

Dessa forma, ressaltamos que a ação docente na Educação Infantil segue em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais amplo, múltiplo e diversificado, porém sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (ROCHA, 2012). É fundamental reconhecer a especificidade da Educação Infantil na organização de situações potencialmente geradoras de aprendizagem, desenvolvimento e socialização para e com as crianças a partir das experiências próximas e cotidianas. Enfatizamos “o aprender pela vida cotidiana”, como descreve Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012); assim, nos colocamos contrários aos modelos canônicos de ensino formal que foram incorporados na Educação Infantil.

Neste âmbito, como descreve Eloisa Rocha (1999; 2012), a ação educacional e pedagógica precisa abranger os diferentes âmbitos que constituem a construção do conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza). Exigem conhecer também as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. Essas são pistas que consideramos pertinentes, para traçar uma proposta curricular como caminho de troca e diálogo, com o que o campo da Educação Infantil vem apontando como sendo de fundamental importância, para retomarmos concepções e práticas educativas no sentido de qualificarmos a ação docente em creches e pré-escolas.

Esses são considerados por nós, ares essenciais para pensarmos nos processos de formação humana em suas máximas possibilidades (VYGOTSKY, 1995). Apontando a necessidade de uma educação envolvente desde a mais tenra idade, no qual possamos considerar a especificidade da estrutura educacional e pedagógica em formas de pensamento, sentimento e ação, para efetivamente fazer mudar a vida cotidiana dos bebês e das crianças pequenas em espaços de vida coletiva.

Mergulhados na busca de afirmar a Educação Infantil na perspectiva da infância, compreendida como uma categoria geracional¹² com especificidades próprias, precisando ser respeitada em suas peculiaridades, idiosincrasias e subjetividades (MARTINS FILHO, 2015), esta proposta curricular deseja marcar a dimensão relacional dos fazeres e saberes da docência (TARDIF e LESSARD, 2002; MARTINS FILHO,

¹²Manoel Sarmiento (2005) considera a infância como uma categoria social do tipo geracional, por entender que ela também ocupa uma posição estrutural em relação a outras categorias geracionais (adultez, adolescência, juventude, velhice).

2013), a qual deve abarcar o sensível e o inteligível, não sendo, portanto, apenas uma preferência de escolha, mas como veremos no transcorrer da escrita e suas reflexões, está relacionada à prática educativa e pedagógica intencionalizadas, ou seja, que constituem as formas do pensar, saber e do fazer acontecer a **ação docente**, que é preenchida em nossa proposição, por **núcleos de convivência**, os quais estamos neste momento, definindo como sendo **os núcleos de convivência da ação docente**, podemos organizá-los para fins didáticos como: **educação e cuidado; brincadeiras; rotinas e vida cotidiana; múltiplas linguagens; o protagonismo compartilhado; documentação pedagógica (planejar, observar e registrar)** e ainda neste núcleo de convivência incluímos a **avaliação de contexto**.

Abrimos a escrita desta proposta curricular apoiados em um excerto do romance *Grande Sertão: Veredas* de autoria do saudoso escritor João Guimarães Rosa. A escolha se deu pelo fato de considerarmos que a tônica central de uma proposta curricular é o exercício da ação docente, que toma importância no seu percurso cotidiano, o qual está vinculado à complexidade da vida de todos os dias, vivida por adultos e crianças na creche e na pré-escola instante a instante.

Anunciamos uma tentativa de recolher dados da própria prática docente, como acontece em múltiplas iniciativas de professores que acreditam ser possível transformar o dia a dia de sua prática em ação educativa e pedagógica com e para os bebês e as crianças pequenas. Acreditamos que olhar para o percurso da vida cotidiana em sua complexidade nos possibilita estreitar laços entre o pensamento e a ação, para pensar e fazer a prática docente de maneira diferente, pois a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas e realizadas anteriormente é que alcançamos momentos mais lúcidos e mais criativos, no qual a sofisticação e a transformação da própria prática acontecem.

2.1. CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe contextualizar que é somente a partir da década de 1970 que a Educação Infantil se expande no Brasil¹³ com a instituição de uma política de reivindicação de

¹³ Esse crescimento deve-se a vários fatores, destacando-se entre eles o desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos, fatores relacionados à organização das comunidades e às confissões religiosas (católica e luterana) que motivaram as famílias a valorizarem a institucionalização das crianças, ampliação do trabalho feminino nos setores médios levando também a classe média a

aumento de vagas. As políticas, a partir desse período, começam a desenhar uma agenda de debates e definições de amplo espectro sobre a prática da docência e a formação dos professores para este segmento educacional. Uma das ações inauais foi o reconhecimento da necessidade de desenvolver uma política de formação nacional que atendesse as especificidades do ciclo completo da Educação Infantil – creche e pré-escola – e não somente as necessidades oriundas dos profissionais das pré-escolas, o que ocorria anteriormente à Constituição Federal de 1988 e à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Desse modo, entendemos que as políticas públicas voltadas para o atendimento qualificado à primeira infância necessitam dialogar com as políticas de formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – dispõe em seu título VI, Art. 62, o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, modalidade normal.

Sônia Kramer (1999) aponta para essa questão, sustentando a importância da formação tanto inicial como continuada:

Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas), seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) – garanta espaços para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer. (Idem, 1999, p. 03).

Foi com base nos preceitos definidos pela Constituição Federal (1998), LDBEN (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – 1999/2009 (DCNEI) que se buscou a valorização e a qualificação da formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil. Passaram a definir uma nova doutrina em relação à criança, que é a “doutrina da criança como sujeito de direitos” (CRAIDY & KAERCHER, 2001). Entendemos que a concepção do exercício da docência na Educação Infantil a partir dessa perspectiva favorece o desenvolvimento de uma proposta

procurarem instituições educacionais para deixar seus filhos, eclosão de luta por creches no final dos anos 1960, luta que perdurou durante toda a década de 1970 até os dias atuais (KUHLMANN JR., 2005).

político-pedagógica que respeite os direitos da criança e dos profissionais que com elas convivem no contexto da instituição, o que implica ainda, apropriação de conhecimentos teóricos e práticas indispensáveis para a formação pessoal e profissional do professor.

A LDBEN consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e afirma em seu Art. 29 que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular ações de educação e cuidado. A DCNEI (2009) passa a considerar as creches e as pré-escolas como:

Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Ante tal realidade, cabe contextualizar que para promover e sustentar o desenvolvimento integral da criança, anunciado na LDBEN e definido como objetivo central nas deliberações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), devemos assegurar práticas pedagógicas que buscam oferecer às crianças um ambiente educativo acolhedor, desafiador e criativo, no qual possam estabelecer amizades, apropriarem-se de conhecimentos significativos de sua cultura e desenvolverem-se como pessoa:

A consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 22).

Vemos que no momento histórico e social pelo qual as crianças vivem na contemporaneidade define a infância como categoria geracional, um tempo de direitos: direito à vaga na Educação Infantil, ao conhecimento elaborado pela humanidade, à saúde, aos cuidados, ao brincar, ao respeito a sua cultura e a cidadania (BRASIL/DCNEI, 2009).

Evidenciamos que a Educação Infantil, além de ser considerada um direito das crianças, é um direito da família e uma exigência da vida atual, mas ao priorizar as

necessidades das famílias, não se pode condicionar e constranger a vida das crianças e nem voltar a atrelar à creche a perspectiva do assistencialismo de caráter religioso, médico-higienista e custodial, imprimindo modelos antagônicos e tradicionais de atendimento às crianças neste contexto.

2.2. NÚCLEOS DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Esta proposta curricular parte de um profícuo debate com os profissionais que representaram as redes municipais da AMAVI envolvidos no projeto. Do encontro foi possível elaborar um diagnóstico da realidade educativa das diferentes “Redes”, não só em termos de atendimento, mas das concepções pedagógicas e educacionais que estão norteando o dia a dia da ação docente nas creches e pré-escolas. Do amplo processo de discussão, procurou-se definir as bases teóricas e práticas para a estruturação de orientações curriculares para a Educação Infantil. Referimo-nos especialmente às implicações de aspectos para uma posição sobre a prática da docência, ou seja, do papel do professor no percurso da vida cotidiana no interior das instituições educativas.

Sendo assim, esta proposta curricular é resultado da construção coletiva que envolveu boa parte de professores, gestores, equipe pedagógica e administrativa. Pretende se apresentar como um documento curricular com parâmetros para o pensar e o agir, oferecendo subsídios concretos para a prática, mas que para fazer sentido aos professores, deve partir das realidades concretas, contextos e tendências pedagógicas e educativas encontradas nas Redes Municipais em voga. Também consideramos que a formação continuada a partir desse movimento de elaboração tem papel fundamental na incorporação do documento à prática pedagógica e educacional dos profissionais, pois se bem realizada, ajudará os professores a visualizarem as concepções ali descritas, tornando o que parece abstrato no texto em práticas factíveis de serem realizadas.

O que aparece expresso nesse documento curricular é uma síntese que apresenta indicativos para os planejamentos que poderão ser organizados por grupos etários. Contudo, quem fará a seleção das ações e pensará as propostas diárias, bem como o que é importante para o processo de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, serão os professores. Indicamos que tais mediações sejam efetivadas por

meio de “Projetos de Investigação”¹⁴. Nessa perspectiva, alertamos que são os professores que precisam ter clareza do que apresentar e propor, clareza para selecionar o que irão organizar cotidianamente, porém que tomem como base as concepções e proposições teórico-metodológicas dos diferentes Núcleos de Convivência, previstos nessa proposta curricular.

Assim, no sentido de garantir e assegurar uma Educação Infantil de qualidade e com sentido e significado para os bebês e as crianças pequenas viverem suas infâncias, esse documento por si só não efetivará nenhuma mudança significativa, pois será pelas relações (professor/bebê-criança, bebê-criança/bebê-criança e bebê/criança e materialidades) e nas propostas sistematizadas pelos professores (observação, registro, planejamento e avaliação de contexto) é que poderemos tornar possível o refinamento e reconhecimento da importância das experiências vividas no decurso da vida cotidiana nas instituições, para uma máxima formação desenvolvente e humana.

Pensar e elaborar um currículo para a Educação Infantil, no nosso ponto de vista, precisa mobilizar e envolver o comprometimento dos que compõem as Secretarias Municipais e de todos os profissionais que estão na instituição, sujeitos que irão se responsabilizar e sistematizar as intencionalidades, assumindo por meio de um ato político e pedagógico as mudanças almejadas.

Concebido como processo, o Currículo é eminentemente interativo, envolvendo criança, professor, família e sociedade. Nesta proposta curricular, no que se refere à definição dos termos currículo, proposta curricular, proposta pedagógica, projeto educacional-pedagógico, projeto político pedagógico, adotar-se-ão as concepções desenvolvidas por Brasil (1996), para o qual esses termos são concebidos como sinônimos. Assim sendo, adotaremos neste documento o termo proposta curricular para reconectar o diálogo da educação infantil com a discussão que se relaciona ao campo do currículo, porém como poderão observar, as concepções aqui defendidas remetem a uma concepção renovada de currículo, por isso criamos, como sendo um caminho norteador dessa proposta curricular, a proposição núcleo de convivência para pensar a ação docente e seu repertório de práticas.

¹⁴Conforme propõe Hernandez e Ventura (1998), no texto *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*.

Trazemos os pressupostos da concepção de “Currículo Narrativo”, desenvolvido por Ivor Goodson (2007). Concepção que vincula-se a renovadas conceituações e problematizações, no interior das quais se admite também que o currículo se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade, sendo assim permeado por suas contradições. Nele se agregam aqueles conhecimentos considerados socialmente válidos e culturalmente contextualizados; portanto, não apenas conhecimentos científicos disciplinares, mas também crenças, expectativas, visões sociais, rotinas e cotidiano em uma visão integrada.

Na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, necessário se faz explicitar a noção de que a afirmação das especificidades dessa profissão somente se constituirá na medida em que as peculiaridades da docência, em sua prática cotidiana com bebês e crianças pequenas, forem amplamente compreendidas (ROCHA, 1999, 2012; MARTINS FILHO, 2013; 2015). Compreensão que diz respeito a própria concepção de Educação Infantil. Sobre essa questão tomaremos como referência os pressupostos apontados por Eloisa Rocha (2010, p. 12):

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

A opção por Núcleos de Convivência para pensar a ação docente possibilita a reconstrução contínua das experiências para e com a vida cotidiana, essencialmente com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo assente em diferentes experiências educacionais e pedagógicas conectadas com a democracia, ludicidade, participação, solidariedade, convivialidade e colegialidade, entre outras, garantido uma educação integral de respeito às especificidades da pequena infância.

A operacionalização dessa visão de currículo narrativo e integrado com e para a vida cotidiana, exige dos profissionais envolvidos, sobretudo dos professores, a mudança de idealizações de um currículo como prescrição para um currículo como narração, uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da própria vida na instituição educativa. Rompe-se com a concepção de currículo fragmentado por matrizes curriculares – disciplinas; como seleção de conteúdos disciplinares centrados em áreas de

conhecimentos, ou mesmo, como ainda é comum encontrar no campo da Educação Infantil, currículo seguindo listas de atividades ou datas comemorativas.

Destacamos que um currículo narrativo, como propõe Ivor Goodson (2007), por exemplo, nos permite marcar que na Educação Infantil ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo aos bebês e às crianças pequenas: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas, diversificadas e um saber construído de maneira integrativa. Um currículo como possibilidade de concretizar e criar com os bebês e as crianças pequenas redes conviviais de animação infantil e comunitária, isto no percurso da vida cotidiana.

A proposta curricular aqui apresentada propõe que as atividades curriculares devam ser organizadas por “campos de experiências”, como define a DCNEI (2009), no qual o trabalho educacional e pedagógico deve estar profundamente ancorado aos percursos de vida cotidiana. Isto para valorizar o sentido pessoal que cada criança empresta às vivências e experiências propostas e aos conhecimentos nelas construídos. A DCNEI (2009) traz novas formulações para a Educação Infantil, citamos, por exemplo, os artigos 4º e 9º, que tratam especialmente do currículo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Tomando como referência as DCNEI (2009) afirmamos que a docência esta interligada a um saber e um fazer, ou ainda um saber-fazer, que estão ligados as dimensões teórico e prática, metodológica e de permanente reflexões, embora deva ser consciente para o professor e sedimentada em um planejamento voltado à mediação educacional e pedagógica, especialmente ao exercício de pensar coletivamente o cotidiano do grupo de crianças, mais especificamente no que concerne ao acompanhamento e observação sistemática das interações promovidas, tendo em vista os campos de experiências.

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica se constitui em *lócus* privilegiado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento, dimensões voltadas para a expressividade das diferentes linguagens como a música, a arte, o movimento, a dança, a escultura, a pintura, entre outros.

Pensamos as instituições – creche e pré-escolas – como espaço que tem a função de oferecer segurança, saúde, cuidado e educação, com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais, intelectuais e culturais para bebês e crianças. Na esteira de mostrar o quanto temos que avançar na problematização, desnaturalização e superação da via institucionalizada, escolarizada e “alunizada” da Educação Infantil, trazemos as férteis palavras de Sônia Kramer (2000, p. 05), pois consideramos que ajuda na compreensão dos núcleos de convivência:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Por isso a prática docente exige um conhecimento específico, de acordo com o nível de ensino em que se vai exercer a docência. Esse conhecimento é construído com base nos pressupostos da área da Pedagogia, bem como de outros campos de conhecimento. Em relação à Educação Infantil, penso que os aspectos acerca da docência e a atuação dos professores ainda estão sendo construídos; noção que perpassa por esta proposta curricular. Referimo-nos, especialmente, à função social da Educação Infantil, aos núcleos de convivência da ação docente e às implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do papel dos professores ao assumirem grupos de bebês e crianças pequenas.

Antes de apresentarmos os desdobramentos dos núcleos de convivência, consideramos importante frisar que a intensidade de nossos estudos e pesquisas, representa em grande medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações para qualificar a ação docente na Educação Infantil. Assim, não é uma decisão isolada, mas resultado de um amplo processo de discussão, debates e embates sobre as demandas teóricas, práticas e metodológicas. Tal movi-

mento corresponde a um tempo histórico, que toma como pressuposto central as interações e a brincadeira, que direta ou indiretamente, irão nortear o trabalho educativo e pedagógico nas creches e pré-escolas.

2.3. O CUIDADO E EDUCAÇÃO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

O cuidar e educar são considerados categorias centrais dessa proposta curricular. Afirmamos que o binômio educação e cuidado apresenta finalidade precípua na Educação Infantil. Buscamos compreender as duas dimensões em um sentido indissociável e indivisível no pensar, saber e fazer a docência na Educação Infantil¹⁵. Os dois verbos significam dimensões humanas que constituem um único processo, o qual passa a ser base fundamental para qualificar a prática da docência com crianças de zero a seis anos.

Defendemos que não é possível educar sem cuidar, sendo o cuidado um fenômeno que não é exclusivo apenas da Educação Infantil, pois é constitutivo das relações humanas em qualquer segmento educacional, porém na creche e pré-escola apresenta particularidades. Sônia Kramer (2003, p. 77), nesta linha de pensamento, destaca que “há atividades de cuidado que são específicas da Educação Infantil; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro, ou deveríamos cuidar”.

Fica evidente que o grande desafio para o professor é combinar as propostas pedagógicas e educacionais com práticas de cuidado no fazer cotidiano da docência. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam (MARTINS FILHO, 2013). Assim, para que os cuidados se tornem significativos, tanto para quem cuida, como para quem é cuidado, necessitam de um diálogo contínuo entre o pensamento e a ação. Maria Malta Campos (1994), já no início da década de noventa, do século XX, defendia a concepção que diz que todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de quaisquer crianças, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar, fazem parte integralmente do que chamamos de educar.

¹⁵ Na década de 1990, surgem novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Uma delas enfatiza essa indissociabilidade entre educação e cuidado. Isto para reafirmar que cuidado e educação são conceitos inseparáveis foi cunhado o termo *educare* (em inglês, *educacion e care*).

Cuidar é dar sentido ao olhar, ao sorriso e ao choro, é saber ouvir com paciência a criança na hora de trocar de roupa, medir a temperatura, calçar o tênis, pentear o cabelo e alimentá-la. É importante perceber que nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças em cada um desses momentos, em cada situação vivida cotidianamente.

O cuidar não pode ser o polo de desprestígio nas práticas educativas no percurso da vida cotidiana. Cuidar do corpo de criança pequena – seja durante a alimentação, descanso, aconchego ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Tais momentos são importantes e oportunizarão aprendizagens significativas e apropriação de objetos da cultura num processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil, compreendidos como fator de humanização. Isto passa a ser imprescindível, especialmente quando se interessa sobre o que a criança sente, pensa, sabe e fala sobre si mesma e sobre o mundo, visando a ampliação desse conhecimento e de suas habilidades que aos poucos a tornarão mais independentes e autônomas.

Por exemplo, podemos citar os momentos de alimentação, mesmo sendo uma necessidade orgânica, devemos converter numa atividade gostosa, desde que se leve em consideração a diversidade metabólica das crianças, pois nem todas possuem os mesmos gostos e apetite para o alimento que lhe é servido. É papel de o professor estimular o gosto pela variedade alimentar; explorar a importância dos alimentos; anunciar o cardápio do dia; trabalhar a importância da utilização correta dos talheres, adaptando os seus usos de acordo com cada faixa etária; proporcionar o contato com vários tipos de alimento, aproveitando a culinária para ter conhecimento da diversidade cultural por meio do paladar; enfim, fazer com que a criança descubra novos sabores, alimentando-se de maneira equilibrada e formando um repertório alimentar mais amplo.

Portanto, em uma proposta curricular de Educação Infantil, nos interessa pensar a forma de servir a alimentação, este é um dos pontos que sinalizam a postura da instituição educativa sobre a ação autônoma¹⁶ e o respeito às crianças. O servimento

¹⁶Emmi Pikler já defendia, desde os anos de 1940, que a “atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”. (FALK, 2011, p. 15-37).

das refeições pode acontecer de várias maneiras: prato pronto, semi-pronto ou auto-servimento. Este último respeita a opção de quantidades e de tipos de alimentos que a criança deseja, auxilia no desenvolvimento motor, no tempo de espera, no respeito aos seus pares e proporciona maior autonomia. Autonomia entendida como liberdade de escolha. Com isto, afirmamos que a ação pedagógica deve estar sensível às manifestações das crianças.

Outro exemplo é o choro, muito comum no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas, apresenta-se como uma dentre as diversas manifestações infantis. O choro torna-se um desafio entre os bebês e os adultos no processo de comunicação. Exigindo-lhes um olhar sensível para essa manifestação de sentimentos. É importante perceber que no contato diário com bebês e crianças pequenas, há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade. Com os bebês, a especificidade do choro exige que os professores estejam dispostos a aceitarem esse sentimento, compreendendo que é uma particularidade dos próprios bebês.

Proporcionar às crianças momentos de contato corporal, num sentido de construir laços afetivos, requer estabelecer vínculos de maneira tranquila e segura. Tome-mos como exemplo ilustrativo o momento do banho, pois a medida que vai enxaguando a criança, o profissional vai conversando sobre a importância de lavar o corpo, numa sequência comunicativa de permitir a criança conhecer seu próprio corpo. Após essa interação individualizada, propõem coletivamente uma mediação com bonecas e roupas em que permite às crianças experimentarem o tirar e colocar as roupas nas bonecas. O profissional transformou o momento do banho em uma interação reflexiva e comunicativa, fugindo de uma ideia mecânica e burocrática de educar e cuidar.

Embora educar e cuidar sejam duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (KRAMER, 2003). O que queremos afirmar nessa proposta é que cantar ou contar uma história a um bebê e trocar as fraldas não são atividades incompatíveis ou de valor diferenciado, não podemos apequenar uma em relação a outra, pois são ações docentes complementares, numa concepção de criança inteira.

A esse respeito o filósofo Leonardo Boff (1999) lembra que a dimensão do cuidado faz parte da constituição do ser humano: “Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p.34). Práticas de proteção, guarda, carinho, afeto, acalento, proteção, escuta, assistência, cuidado e educação são necessárias para o desenvolvimento infantil e indispensáveis à sobrevivência e convivência saudável de qualquer bebê e criança pequena.

É importante que o professor esteja sempre presente para dar uma melhor dimensão e valorização das linguagens do corpo, do contato pele-pele e da expressão de interações entre adultos e crianças e destas com seus parceiros. “O banho se insere num programa de cuidado e educação em um ambiente de aprendizagem com e na água, seja no próprio banho, ou em outros espaços, por exemplo, numa piscina ou com mangueira d’água” (BÚFALO, 1997, p. 57).

Conhecendo as necessidades da criança, os momentos de cuidados com o corpo, tanto na hora do banho ou nas situações de alimentação e descanso, terão papel de destaque na dinâmica do dia a dia. Mais do que um ritual de higiene, o banho, por exemplo, acalma a criança, ajuda a fortalecer os laços afetivos e proporciona prazer e aprendizagem. Representa divertimento, descoberta e proximidade ao ser realizado sem pressa e em um ambiente previamente preparado e que preze pela boa convivência como núcleo da ação docente. A atenção individualizada, nesse momento, é fundamental para a interação professor-criança, pois estreita a afetividade, a confiança, a segurança, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento do corpo e a identificação de problemas e necessidades.

Nesse contexto, de pensar o cuidar e educar de forma indissociável, podemos ainda citar o momento do descanso, comumente conhecido como o “momento do sono”, o qual se reveste por algumas polêmicas, especialmente por pensamentos e concepções que obrigam as crianças dormirem, mesmo não apresentando tal necessidade. Pensamos que o momento do descanso é importante, mas este não deve se reduzir ao sono, deve ser entendido como um momento calmo, durante o qual algumas atividades podem ser desencadeadas a fim de contribuir para a tranquilidade da criança. Temos que respeitar a faixa etária, as especificidades de cada grupo e a es-

colha da criança por uma atividade que pode ser: dormir, apenas descansar, ler, assistir TV ou Vídeo, ouvir música e histórias, levar um brinquedo para o colchonete, participar de sessões de massagens ou praticar técnicas de relaxamento.

Cuidar e educar, mais que um ato, são atitudes que além de seleção de prioridades, exigem dedicação, atenção e responsabilidade, especialmente afetivas com o outro ser humano-criança. Não temos dúvidas de que a dependência biológica das crianças no mais amplo sentido do que isso possa significar, intensifica as relações entre estas e os professores no dia a dia da instituição educativa, o que em muito contribui para colocar os cuidados apenas no âmbito das questões com a higienização em hábitos concernentes à alimentação, ao uso do banheiro, ao descanso e sono, na proteção para não se machucar e na saúde, aspectos apenas relacionados ao corpo das crianças. Ligar os aspectos de cuidado somente ao corpo é uma visão reducionista, pois o professor em seu pensar e fazer pedagógicos precisa levar em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar.

Isso na tentativa de reafirmar a função social das creches e pré-escolas como sendo, segundo Campos (1994, p.37), uma “[...] concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquiza atividades e não as segmenta em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”. O que nos faz alertar a necessidade de romper com pensamentos e práticas educativas que relacionam as tarefas do cuidar como sendo de menor valor, sem prestígio ou reconhecimento. Essas são indefinições ainda presentes na área da Educação Infantil que carecem de maiores esclarecimentos.

Irei trazer um excerto de minha tese de doutorado, (MARTINS FILHO, 2013, p. 202-204) em que analisei as minúcias da vida cotidiana na Educação Infantil e a prática da docência:

O fazer-fazendo da docência na estrutura do dia a dia da instituição apresenta dicotomia entre as atividades tradicionalmente consideradas pedagógicas (o momento da atividade dirigida) e as atividades pertinentes aos fazeres do cuidado (atividades consideradas rotineiras). Concebidas, muitas vezes, como não sendo constituintes e constituidoras da dimensão educacional e pedagógica, essas últimas são vividas na esfera do imediatismo sem planejamento ou pensamento crítico e refletido, sendo assim, automatizadas, mecanizadas, hierarquizadas, para enfim virarem rotina-rotineira.

A ação docente na Educação Infantil é marcada internamente e historicamente por *status* sociais diferenciados dos outros níveis da Educação Básica, esta diferenciação está diretamente ligada as idades dos bebês e das crianças pequenas, que exige o cumprimento de tarefas específicas, especialmente em relação às funções de cuidado. Essas são especificidades que se mostram como desafios para o campo pensar, inclusive a formação de professores, tendo como lastro o entendimento segundo o qual o cuidado e a educação devem ser vistos de forma integrada. Em outras palavras, as diferentes maneiras do cuidado, unidas com o que significa a educação, formariam uma unidade denominada atividade educacional e pedagógica, de tal maneira que um aspecto não se sobreponha a outro ou que um não exerça predominância sobre o outro.

Neste sentido, afirmamos que o papel do professor de bebês e crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas diferente em muitos outros, sendo de primordial necessidade reconhecer a especificidade deste trabalho. Os elementos que temos citado neste primeiro núcleo de convivência da ação docente, trazem alguns desses aspectos diferenciadores que configuram uma profissionalidade específica para o exercício da docência. Esses são elementos pouco considerados e que em nossa visão, acrescentam e contribuem para uma revisão de concepção no que concerne à indissociabilidade entre cuidado e educação.

2.4. A BRINCADEIRA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Se a Educação Infantil é um espaço privilegiado de brincadeiras e interações, isto quer dizer que, tanto as crianças como os professores, podem usufruir de experiências muito significativas se o ambiente oferecer um clima harmonioso e brincante em que todos possam se conhecer, na medida em que interagem e brincam, vivendo com coerência e completude em relação aos aspectos emocional, social, cultural e intelectual.

A brincadeira como núcleo de convivência da ação docente possibilita aos professores perceberem a força de desejo de bebês e crianças pequenas, bem como buscar estratégias de sustentá-los no percurso da vida cotidiana na instituição educativa. Ao brincar com as crianças ou deixar as crianças brincarem entre pares, abrimos oportunidade de observá-las, percebê-las e compreendê-las em suas necessidades

de explorar e conhecer o mundo e a si mesma. Descobrimo o que elas querem aprender, por que precisam saber. Mas é preciso aprender a ouvi-las, partilhar escolhas e permitir que elas tomem decisões, alegrar-se de seus progressos, encorajá-las para exercer a autonomia ao brincar e respeitar as características específicas de cada uma e do grupo.

A observação à brincadeira é caminho profícuo para a apreensão do que estão revelando as crianças desde que são bebês, ou seja, observar a evolução do sistema simbólico nas crianças quando ainda são muito pequenas, possibilita perceber como gradualmente as crianças vão complexificando seus processos brincantes e constituindo caminhos para cada vez mais revelar na relação entre o real e o simbólico o que desejam manifestar (Savio, 2011, p. 22).

Os usos dados aos espaços de brincar em suas diversas geografias envolve uma infinidade de aprendizagem, desenvolvimento e processos de socialização em que bebês e crianças pequenas, além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso e a expressividade do corpo nesses espaços, podem transformá-los em uma organização própria delas mesmas. Se considerarmos, por exemplo, a organização das cadeiras, para nós servem para sentar em roda ou para em mesas realizarmos as atividades. No brincar das crianças pequenas, as cadeiras tomam outras geografias e outros arranjos de uso, elas passam a ser trens, túneis ou casas.

Ao focar os espaços para brincar, temos que pensar em lugares pequenos ou grandes, macios ou ásperos, apertados ou folgados, escuros ou iluminados, altos ou baixos, abertos ou fechados, no qual as crianças aprendam sobre esses espaços e lugares, possam explorá-los, descobri-los em que constroem suas primeiras aproximações, manipulações e observações. Nesses espaços e lugares, as crianças pequenas elaboram registros básicos de medidas e mensurações, de comparações, de construções e reconstruções com diferentes materiais que devem compor esses mesmos espaços e lugares.

Muitas vezes, o que parece inicialmente uma falta de organização para os adultos, para as crianças traz uma imensidade de aprendizagens, as quais são mobilizadas por elas, pois se uma estante que esteja na altura das crianças serve como lugar de guardar os brinquedos, para as crianças pode se transformar em um esconderijo, um lugar para ler um livro ou mesmo para ficar quieta em sua privacidade. Elas expe-

rimentam uma relação de perspectivas diferentes ao povoarem esses espaços: embaixo ou em cima, dentro ou fora, paradas ou em movimento, deitadas ou sentadas etc. Torna-se necessário, nos momentos de brincar, oportunizar o conhecimento e aguçar a experimentação pelo mundo físico e social.

É necessário, então, planejar e organizar tempos, espaços, materiais, brinquedos, jogos e brincadeiras, no entanto esse planejamento e organização não devem se restringir somente as salas de referência. Pensar em experiências com brinquedos e materiais que provoquem o deslocamento e ampliação dos movimentos, tais como: brinquedos para empurrar e puxar, diversas caixas de tamanhos variados, tendas em diversas formas, cores e tecidos, cabanas para leitura e manuseio de objetos da natureza. Criar situações que desafiem as crianças e ampliem seus movimentos, construindo diferentes experiências corporais.

Oportunizar o brincar, por meio de experiências sensoriais, exploração de diferentes texturas, temperaturas, lanternas ou caixa de luzes, odor, sabor, cor, sons. Misturar terra com água, areia ou argila, também farinha, tinta, gelatina ou sagu.

Ampliar e prolongar os tempos, espaços e materiais passam a ser primordial e tomam ares essenciais nos processos de criação das crianças. Temos que proporcionar às crianças pequenas o faz de conta, que como um ato de brincadeira imaginária, torna-se “atividade guia” que impulsiona o desenvolvimento, aprendizagem e socialização das mesmas (PRESTES, 2012; VIGOTSKY, 2008). Podemos pensar em áreas com diversos elementos que permitem as crianças brincarem, reproduzirem e fantasiarem, seja a partir de ações e situações do dia a dia ou criadas pelas crianças, como materialidades relacionadas a essas ações observadas: bonecas, panos, roupas, fraldas, mamadeiras, loucinhas, ferramentas e acessórios como baldes, chapéus, bonés, colares, sapatos, pistas de carrinhos, casinhas, etc.

O brincar é uma atividade bastante presente na vida de bebês e crianças pequenas. O brincar não é uma forma de ocupar o tempo, mas uma linguagem que fornece base para a expressão, permitindo desenvolver expressividades corporais e cognitivas, conhecer o mundo e a si mesma. Promover o ato de brincar precisa ser estimulante, levar bebês e crianças pequenas para brincar na rua, permitir brincar com diferentes faixas etárias, convidar as famílias para brincarem juntas no espaço da instituição, possibilitar e organizar espaços e tempos com materiais diversificados, são

repertórios que devemos oferecer para contribuir na formação das máximas qualidades humanas de nossas crianças. Manuela Ferreira (2004, p. 84) contribui afirmando que:

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Talvez, esta seja a fonte inspiradora para um processo pedagógico que pretenda interligar o conhecer o mundo e o conhecer a si mesmo, em uma preocupação contínua com o desenvolvimento integral das crianças. Assim, “aprender não diz respeito aos processos cumulativos do percebido, mas metamorfose do corpo em abertura para a experiência temporal de começar-se” (RICHDER e FARIA, 2010, p. 07).

A brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura e aprendizagem. A brincadeira e o movimento corporal consolidado como direitos das crianças pequenas, quando adquirem o reconhecimento dos professores que atuam em creches e pré-escolas, estruturam mobiliários e utensílios que caracterizam enredos diversos para o faz de conta: casinha, mercado, consultório médico, salão de beleza, oficinas, etc.

Tal evidência nos permite afirmar que se o exercício da docência se revestir de uma característica de jogo, de brincadeira, ele não será um sacrifício, nem para as crianças, nem para os professores, por isso concordamos com Patrícia Guedini (1994) quando esclarece: “Acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”. Neste sentido, afirmamos que o brincar não pode ser compreendido como se fosse uma dimensão somente das crianças, algo específico da categoria infância e que adultos ao interferir poderiam atrapalhar.

Assinalamos a importância dos professores participarem das brincadeiras com e para bebês e crianças pequenas, isto de maneira a desfrutarem de suas produções e ressignificações, especialmente no que se refere à percepção do próprio corpo. Brincar é uma oportunidade de aproximação e de lançar-se às manifestações infantis, conhecer a produção das culturas das crianças, captar as diversas nuances do espaço da creche e pré-escola, os diferentes jeitos de brincar, do que elas gostam de brincar,

com quem e do que brincam, bem como conhecer os espaços em que querem permanecer brincando.

2.5. ROTINAS E VIDA COTIDIANA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

As rotinas são instrumento por meio do qual se constrói e se organiza a prática da docência na instituição educativa e pelo qual a ação docente se concretiza. É comum ouvir queixas e lamentações a respeito das rotinas, de como é enfadonha, cansativa e estressante. Porém, não são às rotinas que essas queixas dizem respeito e sim à rotinização das mesmas, prática de procedimentos executados de maneira descontextualizada, sem reflexão, funcionalidade ou objetivo, num modelo mecânico e seriado.

Nesse núcleo de convivência da ação docente torna-se importante voltar a dar destaque às especificidades da docência na Educação Infantil, pois elas somente se constituirão e se consolidarão na medida em que a complexidade e as peculiaridades da vida cotidiana forem amplamente compreendidas pelas professoras atuantes em creches e pré-escolas, em um sentido que considera as rotinas como forma de organização da cotidianidade e não de aprisionamento da vida (MARTINS FILHO, 2013). Sobre essa evidência Rosa Batista (1998, p. 46-47) assevera que em relação à dinâmica da rotina na Educação Infantil, torna-se importante pontuar e se alertar para a situação de que:

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comerem na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.

Tal tarefa, considero instigante, porém necessária a ser tomada como prioridade. Especialmente, quando privilegiamos reflexões críticas sobre o que os professores pensam, dizem e fazem, na busca de problematizar e responder com argumentações e liderança pedagógica o porquê fazem de um jeito e não de outro as rotinas na creche e pré-escolas.

Estar em um grupo de crianças de um, dois ou três anos, com quinze crianças, torna-se algo desafiador para um professor. Imaginemos todas as interações que este convívio exige e a multiplicidade de experiências que demandam dos encontros. Durante uma jornada de trabalho podemos observar que os professores se envolvem com o lanche, almoço e janta, atender as crianças ao banheiro, conversam com cada uma ou no coletivo sobre diversos assuntos e situações ocorridas. A dinâmica da vida cotidiana se divide entre os momentos de alimentação, sono, café, almoço e lanche, parque; frutas para descascar, cortar e servir; higiene, lavar as mãos, limpar narizes, dar banho, oferecer água, atender no banheiro; preparar o descanso, atender crianças que queiram dormir em horários diferentes, crianças que não querem dormir; cuidado com o corpo, atenção à temperatura do tempo e as roupas que as crianças estão usando, dor de barriga na metade da manhã ou final da tarde, criança com febre, com fome repentina e choro por não querer ficar na creche e muitas outras situações que saltam aos olhos e que preenchem a prática da docência no percurso da vida cotidiana.

Seguindo as recomendações de Machado Pais (2003, p. 26), em relação à vida cotidiana, afirmamos a necessidade de “deslizar o olhar pelo contexto social, pois em um cerceamento da realidade, deve converter o cotidiano em permanente surpresa”. Nesse itinerário, a professora agindo como uma exímia observadora das crianças é “desafiada o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (Idem, p. 27) terá elementos para transcender, para desvendar o que estava oculto ou dizendo de outra forma, o que a naturalização da prática da docência esconde e encobre.

Desse modo, essa perspectiva de aprender pela cotidianidade, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica” (MARTINS FILHO, 2013, p. 46). Essa dimensão da docência reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa às máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos em um espaço de educação democrático, por isso de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne “à importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus

dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses”. (MOSS, 2009, p. 420).

Partindo desta perspectiva, trazemos para esse núcleo de convivência da ação docente o conceito de “minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência” (MARTINS FILHO, 2013). O verbete “minúcias” foi compreendido com base na definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010). Sendo um substantivo feminino, a palavra significa “cuidado com as menores particularidades; os pormenores; os detalhes”. Tomamos o sentido original do verbete para dizer que a análise das diferentes minúcias tratará das menores particularidades dos fazeres da docência. As minúcias, não são apenas uma preferência de escolha, mas estão relacionadas às concepções de educação, educação infantil, criança e infância. Aprofundar esta dimensão e sua indissociabilidade com os aspectos do cuidado e educação de crianças pequenas é afirmar a complexidade e diversidade da vida cotidiana no contexto da Educação Infantil. Assim, ao contrário do convencional, os detalhes e os pormenores ganham força e passam a ser compreendidos no conjunto do seu fazer-fazendo. Traço uma diferença na ordem temporal, colocando o fazer-fazendo no ato do agir dos professores, ou seja, o fazendo estruturando o fazer. Foi por esta base teórica que encontrei eco para pensar as minúcias da vida cotidiana e o fazer-fazendo da docência, isso no sentido de transformar as rotinas rotineiras em vida cotidiana (MARTINS FILHO, 2013).

Sabe-se que o cotidiano de uma instituição educativa é cheio de situações inusitadas, imprevistos, tensões, contradições, disputas e ambiguidades que surgem dia após dia. Por exemplo, a satisfação das necessidades de guarda, higiene, cuidado e alimentação propiciam às crianças pequenas o conhecimento de certos instrumentos e recursos para operar na realidade e também engendram diferentes processos de elaboração mental. Um bebê ou uma criança pequena, depois de certo tempo sendo alimentada com uma colher, a pegará e tentará comer sozinha. Inicialmente, a colher será levada a boca sem o necessário equilíbrio e nem sempre na posição adequada; mas, por meio da ajuda da professora ou de colegas mais experientes, acabará dominando o uso da colher, o que lhe possibilitará mais autonomia durante a alimentação. O mesmo vai ocorrendo com outros instrumentos e em outras situações da vida cotidiana na instituição educativa.

José Machado Pais (2003, p. 35) argumenta que “se é no cotidiano que se reproduz a realidade, é também no cotidiano que é possível começar a modificá-la”. O professor precisa perceber a complexidade que perpassava a gratuidade dos atos da vida cotidiana. Isto por meio da reflexão, autocrítica e uma autenticidade única, acreditamos que possibilite pensar em fazer acontecer de outro jeito a vida cotidiana com as crianças na instituição educativa.

Evidenciamos que quando os professores utilizam-se da ação reflexiva (SHÖN, 1997; 1998; DAY, 2001, GIDDENS, 1995), há possibilidade de esses profissionais criarem um caminho promissor em problematizar as minúcias da vida cotidiana como algo importante ao exercício da docência.

Quando ressaltamos a importância de transformar as rotinas em vida cotidiana, partimos da ideia de observar o que cada professora racionaliza em ação, não somente anterior e previamente, ou ainda, posteriormente, mas, sobretudo, durante o fluxo do próprio fazer da ação docente.

Podemos nesse interim trazer outro exemplo, o de assoar o nariz de bebês e crianças pequenas, tal ação faz pensar o quanto a prática da docência está em volta de muitos pormenores que quando observados e levados em consideração fazem toda diferença na relação com os mesmos. Também altera a natureza da docência, interpelando o pragmatismo e o utilitarismo que muitas vezes dão o tom à vida cotidiana nas instituições educativas. Talvez esta construção possibilite pensar em outra forma de exercitar a docência com crianças bem pequenas, uma forma mais aberta, nutrida e alinhada ao que se possa encontrar no caminhar da vida cotidiana.

Pelo exposto, a reflexividade poderá ser a dimensão que estimula cooperação, solidariedade, socialização, cumplicidade, aprendizagem, compartilhamento, criando uma nova forma à docência no e para o encontro e o diálogo. A reflexividade sobre a ação dos afazeres das rotinas diárias proporciona aos professores uma melhor visualização da vida cotidiana em seu contexto amplo e distancia-se bastante das práticas pedagógicas que se manifestam em favor de uma perspectiva escolarizante.

Assinalamos ainda que a valorização da vida cotidiana, conforme defendemos, daquilo que muitas vezes é considerado insignificante, secundário, banal e trivial, torna-se vital para a qualidade da vida em uma instituição de educação infantil. Portanto, a atenção dos professores para as diferentes minúcias da vida cotidiana para nós significa um modo de viver a vida de todos os dias nas creches e pré-escolas.

2.6. AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Podemos mencionar, por exemplo, entre as singularidades inerentes a Educação Infantil, que muitos dos bebês e crianças pequenas frequentadoras desse espaço de vida coletiva não possuem a linguagem oral como forma primordial de comunicação, com isto exigem maior atenção na apreensão de suas formas de expressão. Expressividades que perpassam pelas múltiplas linguagens.

Assumir as crianças de 0 a 5 anos como sujeitos, nos quais as práticas educacionais e pedagógicas devem partir do que elas indicam, significa considerá-las como atores sociais (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005; MARTINS FILHO e PRADO, 2011). Para tanto, eis a importância de atentarmos aos modos como elas nos comunicam o que desejam e o que a elas é relevante.

O contato dos bebês e crianças pequenas é sempre intenso, pois a comunicação deles com os professores e entre si mesmos, acontece para além da linguagem oral, pois há muitas formas de expressão: o choro, os olhares, os sorrisos, o balbucio, o toque, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo e consigo mesmo. Enfim, todo um conjunto de gestos e sentimentos que vão muito além da comunicação verbal que é a que mais caracteriza a atividade docente noutras faixas etárias.

De acordo com Savio (2011) é por meio da linguagem, da comunicação que as crianças terão seu direito à participação garantida. Importante destacar que, quando nos referimos à linguagem, a premissa principal não é a palavra, mas uma multiplicidade de enunciações que revelam seus quereres em olhares, gestos, balbucios, silêncios e movimentos. Por essa via de compreensão, a prática educacional e pedagógica é compreendida e efetivada em diálogo com os diferentes autores do processo educativo, tendo principalmente as crianças de 0 a 5 anos como interlocutores diretos, que por suas diferentes formas enunciativas, indicam seus desejos e necessidades (MARTINS FILHO e DELGADO, 2013). Acolher a enunciação das crianças, desde que elas são bebês, é garantir-lhes a condição de partícipes na relação educacional e pedagógica em instituições de educação formal.

Os bebês e as crianças pequenas utilizam-se muito de formas de linguagem da não-palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade dos

seus modos de dizer (MARTINS FILHO e DELGADO, 2013). As professoras precisam ter disponibilidade para compreendê-las e encaminhar o fazer-fazendo da docência, pois são todas produtoras de um sentido educacional e pedagógico para a profissão professor de Educação Infantil.

Nesse tear, os olhos são convocados a olhar com precisão e o corpo, em seus múltiplos sentidos, é convocado a auscultar o que as crianças expressam, considerando as dimensões particulares de vida de cada uma delas. O olhar se abre para o diálogo e à análise reflexiva do entorno social e cultural da instituição e de seus sujeitos, aspecto que exige instrumentos necessários para o acompanhamento integrado de todas as experiências que elas vivem, tendo assim, um caráter global e de contexto.

Como temos afirmado, lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se e secarem-se, são ações que levam as crianças a apreender o mundo; experienciar a vida; desenvolver as suas humanidades; isto torna-se rico quando em diálogo com as múltiplas linguagens humanas. Linguagens que não só tem a ver com a palavra, senão com os olhos, o corpo, as mãos, a pele. Linguagens que são compartilhadas e abarcam as dimensões emocional, social, espiritual e racional de maneira indissociável e complementar entre si (MARTINS FILHO, 2013, 2015).

Quando assinalamos as múltiplas linguagens como um dos núcleos de convivência da ação docente, queremos dizer que ser professor de crianças tão pequenas é como sentir o suor no rosto de quem cansou de correr, a perna bamba com a força empreendida para vencer obstáculos, os pés sujos de terra, a cabeça viajando no universo da imaginação e o corpo disponível para o prazer de sentir o outro. A docência compreendida como uma prática social precisa aguçar um pensamento traduzido em ações que aposte na raridade da vida e compreenda que não existe um gabarito para se ter uma vida que vale a pena ser vivida na creche.

2.7. O PROTAGONISMO COMPARTILHADO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Para fundamentar esse núcleo de convivência da ação docente, tomamos a proposição que considera o “homem ser plural” (LAHIRE, 2002), o que nos faz pensar em uma proposta de educação também plural, aberta e potente para acolher e compreender as interações humanas que se desencadeiam no cotidiano das creches.

Vale ressaltar que o uso do plural indica diversidade: somos múltiplos: “somos, portanto, desde o início, seres plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum” (Idem, p. 39). O protagonismo compartilhado é ainda importante para desvelar o processo educativo das crianças levando-se em conta o alto grau de protagonismo infantil (MARTINS FILHO, 2015).

Entendemos que o protagonismo no dia a dia do acontecer do projeto educacional e pedagógico é exercido pelo adulto e pelas crianças, em um movimento diverso e complexo de relações compartilhadas. Relações que se dão por meio de ricas experiências de interações humanas. (TARDIF e LESSARD, 2002)

Nossa perspectiva, parte da compreensão em que a realidade é uma rede complexa de relações e interações sociais, o que também nos leva a marcar a dimensão relacional dos pensares, saberes e fazeres da docência.

Na Educação Infantil, as relações sociais integram um conjunto de interações humanas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Cada qual tem um valor em si mesmo, o que não nos permite sobrepor uma à outra, atribuindo maior valor às interações dos adultos, em detrimento das interações das crianças entre si. As crianças entre seus pares constroem formas de sociabilidade e informam uma cultura que é peculiar da categoria geracional infância, isto em diferentes situações que compõem seu cotidiano, o que o pedagogo italiano Aldo Fortunati (2009, p. 152) denomina de “itinerários de experiência individual e coletiva”.

Estamos nos referenciando a experiência de San Miniato para contribuir com nossas reflexões¹⁷, pois acreditamos que constitui-se em um exemplo concreto de que é possível olhar para os sujeitos – bebês, crianças pequenas e adultos – com outras lentes, convivendo e exercendo um protagonismo compartilhado no que se faz no dia a dia da instituição, o que exige e terá como consequência uma redefinição do papel dos professores, especialmente no que diz respeito a participação infantil nos processos educativos e pedagógicos.

Assim, o papel e a função do professor de Educação Infantil, mesmo sendo indispensável e precípua na qualificação das aprendizagens, dos processos de soci-

¹⁷FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

alização e para o desenvolvimento integral das crianças, passa para nós a ser compreendido como o professor sendo a pessoa-profissional central na organização das propostas pedagógicas e educacionais, que narra e alimenta o percurso da vida cotidiana, porém ela precisa saber quando se deslocar para fora do centro e apostar com veemência na produção livre das crianças (MARTINS FILHO, 2011; 2013; 2015).

Voltamos aos estudos de Aldo Fortunati (2009, p. 38), pois nos inspiram a pensar o papel do professor como algo:

[...] que se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes do que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas.

Afirmamos nessa proposta que o professor é a pessoa-profissional que precisa *colocar andaimas* para que as crianças criem um sentido positivo de si próprias. O professor é a pessoa-profissional que alimenta o ser da criança com coisas boas. O professor é a pessoa-profissional que abre avenidas à participação das crianças. O professor é a pessoa-profissional que aposta na força de desejos das crianças e cria estratégias de sustentá-los no percurso cotidiano da vida na instituição (MARTINS FILHO, 2011; 2013; 2015).

O protagonismo compartilhado refere-se a uma abordagem de docência que envolve um trabalho interativo no processo de constituição de si (professor) e do outro (bebê-criança). Esses processos de constituição de diferentes sujeitos apresentam-se intimamente imbricados e são complementares. Associamos ao protagonismo o adjetivo compartilhado por compreender que a educação se dá na relação de um com o outro. Trata-se de um processo que não acontece de forma linear, pois é construído dialogicamente e interligado a dimensões culturais, históricas, emocionais, espirituais e sociais.

Apostamos na ideia de que a creche e pré-escola podem e devem ser um lugar privilegiado para se viver a infância e também um espaço e tempo de processos sociais intencionais de mediação e interação qualificadas. A potência de vida das crianças sobrepõe-se ao poder sobre a vida delas no exercício de uma docência inventiva que valoriza as competências infantis e cria novas formas de relações do sujeito consigo mesmo e com os outros. A proposta é que o pedagógico seja educacional e que o

educacional seja pedagógico, no exercício de uma docência que está a todo tempo entrelaçada aos acontecimentos, situações e experiências cotidianas para e com as crianças, num cuidado e atenção para que elas possam, como afirma Fortunati, (2009, p. 151) “se orientar com suas próprias bússolas”.

2.8. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NÚCELO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Planejar o cotidiano a partir dos contextos coletivos de educação requer o cuidado e preocupação em pensar um formato de planejamento para Educação Infantil, diferente da referência que temos para o Ensino Fundamental.

Torna-se fundamental que todo o processo de elaboração de um projeto de educação para creches e pré-escolas seja desenvolvido por concepções teórico-metodológicas que considerem o seguinte aspecto ao pensar a vida cotidiana: o planejamento e suas intencionalidades, compreendendo que o mesmo se nutre da observação, do registro e da reflexão sobre o repertório de ações praticadas, bem como da avaliação de contexto que, por sua vez, será norteadora do pensar e fazer, conduzindo a ação docente para um novo planejamento.

Destarte, concordamos que não adianta ter um planejamento bem planejado, se o professor não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos: se ele apenas age e atua, mas não interage e partilha da aventura que é a construção do conhecimento do ser humano (OSTETTO, 2004, p. 190).

2.9. PLANEJAMENTO

O planejamento tende a mostrar-se como elo significativo que contempla de maneira intencionalizada as ações das crianças e o seu dia a dia na instituição, como também os tempos de grupo individual e coletivos. Compreende-se que todos os momentos vividos pelas crianças e adultos na instituição devem ser pensados e planejados. Busca-se romper com a ideia fragmentada do "momento da atividade", considerando-a como algo único e privilegiado na ação pedagógica docente.

A dimensão do planejamento é acompanhada de dois eixos fundamentais que contribuem para a efetiva ação pedagógica do ato de planejar, que envolve a observação e o registro. A observação e o registro compõem a prática pedagógica e educacional docente, fornece sustentação para uma melhor elaboração do planejamento do cotidiano. Planejar implica a ação de observar e registrar o cotidiano na Educação Infantil.

Compartilhar conhecimentos, refletir sobre teorias e saberes que sustentem a prática pedagógica são ações que, conduzidas com intencionalidade, formam o coletivo, pois criam condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido e compreendido por todos, permitindo evidenciar como cada educador interpreta a sua ação junto à criança e sua ação mais global na unidade escolar.

2.10. A OBSERVAÇÃO

A observação constitui-se como instrumento docente nas brincadeiras, interações, descobertas, vivências, experiências, rotinas que fornece suporte integral e de especificidades de cada criança ou grupo. Observar seus interesses, desejos, necessidades, particularidades demanda atenção cuidadosa e respeitosa de cada professor.

Diante do exposto, a observação como assevera Bondioli (2007) “não é recipiente passivo”, ao contrário, a observação, a nosso ver, é dialógica porque coloca em jogo os atos do outro em confronto com meus próprios atos, implica em avaliar o contexto, mas me avaliar na relação com esse lugar e com os diversos sujeitos que o ocupam. Nesse ínterim, as crianças de 0 a 5 anos ao serem observadas, oferecem pistas para a formulação de novas propostas educacionais e pedagógicas, por isso não há neutralidade no observar. A observação é constitutiva do “ato pedagógico; de um lado é um instrumento de promoção das capacidades infantis, de outro é um modo através do qual os adultos podem aprender a se comportar com as crianças” (BONDIOLI, 2007, p. 91).

Isto para percebermos a importância de se dispor a ingressar no tempo das crianças para apreender os interesses que emergem do percurso das propostas educacional e pedagógica lançadas. Propostas que tentem assegurar a percepção das narrativas de cada criança, do bebê ao coetâneo, em uma abordagem que vá além

do que esses seres humanos de pouca idade já conhecem, mas do que anunciam como desejos de conhecer e descobrir.

2.11. O REGISTRO

O ato de registrar assume uma atitude investigativa da prática pedagógica no cotidiano das instituições educativas, o docente constrói seus próprios registros partindo de fatos e movimentos que tecem o universo infantil. Existem maneiras diversificadas de registrar o cotidiano infantil, por meio de registros escritos, fotografias, áudios, vídeos que oferecem suporte na prática de pensar o planejamento e a avaliação de contexto.

Os registros precisam revelar as narrativas como campo que comunica o modo como as crianças interpretam, atribui significados à circunscrição do mundo, do seu entorno, possibilitando que gradualmente se reconheçam como partes desse contexto, pertencentes a ele e, ao mesmo tempo, reconheçam a si mesmos. Considerar a narrativa das crianças, entrar em suas tramas de narração pode favorecer a construção da identidade delas e do contexto em que habitam coletivamente, mas atravessado pela relação dialógica com o outro.

Adotando as narrativas dos sujeitos que compõem os contextos coletivos de educação infantil, dos adultos, mas principalmente das crianças, pois tal atitude significa reconhecê-las por sua própria autoria. Nesse sentido, torna-se importante traduzir a atribuição de sentidos ao que elas revelam em suas narrativas, verbais e não verbais, isto pelo registro e que poderão ser socializados com as próprias crianças, profissionais e famílias. Os registros da prática precisam incluir as narrativas como estratégia para acolher as múltiplas manifestações das crianças. Isto implica em agir como uma pessoa-profissional que coloca andaimes e abre avenidas para alimentar o ser das crianças com coisas boas, isso alude à mudança de pensamento e concepção teórica e prática sobre os saberes e fazeres cotidianos.

2.12. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Para finalizar, neste momento de escrita da proposta curricular que apresentamos, organizada por núcleos de convivência da ação docente, iremos trazer a proposição da avaliação de contexto na e da Educação Infantil. Temos acompanhado que nas últimas décadas no cenário nacional, diferentes pesquisadores têm se debruçado a discutir a avaliação voltada à educação das crianças de 0 a 6 anos, por diferentes perspectivas teóricas (FREIRE, 1996; HOFFMANN, 1996). Mais recentemente a discussão acerca da avaliação de contexto vem sendo problematizada como possibilidade de superar a perspectiva do processo avaliativo centrado somente no desenvolvimento das crianças, mas como dimensão que deve afetar todos os sujeitos do contexto educacional (NEVES e MORO, 2013; MORO e SOUZA, 2014).

No percurso histórico da educação infantil, muitas foram as nomenclaturas utilizadas no que se refere ao texto síntese da avaliação: relatórios de grupos, relatórios individuais, registro das vivências, parecer descritivo e os portfólios. Indicativo que revela um movimento de resistência à expressão “avaliação”, tendo em vista que historicamente a mesma está associada às concepções e práticas classificatórias e excludentes. A maioria dos instrumentos objetiva avaliar o grupo, poucos são os que focam nas crianças individualmente e quase sempre o percurso vivido no contexto educativo não aparece nos registros sínteses da avaliação.

A avaliação de contexto se caracteriza diferentemente das demais modalidades avaliativas por não se dirigir aos sujeitos individualmente (crianças, professores, demais profissionais). Ao contrário, como afirmam Bondioli e Ferrari (2004) se dirige à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes aquele contexto educativo, levando em consideração os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, diferentes materialidades, etc.), da instituição em um todo (regimentos, Projeto Político Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) à legislação municipal, estadual e nacional. Neste sentido consideramos a perspectiva que mais se aproxima dos fundamentos e referenciais reunidos para dar corpo e significado a esta proposta curricular.

A perspectiva da avaliação de contexto visa, sobretudo, buscar a garantia da qualidade do interior das instituições de educação infantil, possibilitando reflexões a

partir das experiências pedagógicas realizadas nos contextos educativos, particularmente. Por essa proposta de avaliar e refletir as práticas educacionais e pedagógicas, pode-se encontrar pontos de partida que subsidiem a condução formativa dos profissionais (professores, auxiliares de sala, coordenação pedagógica e direção) elevando as condições individuais e coletivas na compreensão das necessidades de mudanças e aprofundamentos acerca do que cotidianamente acontece nos espaços e tempos das creches e pré-escolas.

A concretização da avaliação de contexto na educação infantil sugere além do aprofundamento das temáticas emergidas da prática pedagógica, na relação direta com as crianças, sujeitos principais do processo educativo, a promoção de uma “consciência pedagógica” (BONDIOLI, 2004, 2007) nos professores, na busca de práticas que garantam um *standard* de qualidade. Significa dizer que a avaliação precisa estar vinculada aos demais processos educativos como o planejar, observar, registrar e avaliar, variáveis que compõem a ação docente e formam o que estamos chamando de “documentação pedagógica”. Essas caracterizam os fazeres da docência e são compreendidas como recursos que representam a materialização dos procedimentos propiciando condições para uma avaliação voltada ao percurso vivido no e pelo cotidiano, ao decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professor e ou grupo de profissionais da Educação Infantil.

Frisamos que mesmo sendo um conceito ainda pouco conhecido e explorado no Brasil, o objetivo central da avaliação de contexto, não é o resultado final, mas o processo pedagógico, vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil, a saber, crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade.

Nesta esteira, também se evidencia a necessidade de aprender a registrar o contexto baseado no planejamento pedagógico ora proposto. Dos registros realizados, resultado de um olhar atento ao que e como é vivenciado o cotidiano, pelos bebês e crianças pequenas, no qual se torna possível conhecer as descobertas e experiências delas no contexto de vida da instituição educacional. A atenção e as observações e os registros se direcionam aos fazeres educacionais e pedagógicos das situações planejadas, trazendo contribuições reflexivas a posteriores replanejamentos.

Nesse íterim, se define fundamentalmente o papel de professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças e se instrumentalizam na realização de propostas de continuidade das experiências, para crianças e adultos.

O prolongamento das experiências vivenciadas pelas crianças pequenas se estabelece atravessado pelo tempo, um tempo mais flexível e sintonizado aos desejos e necessidades delas, aspecto no qual precisa romper com a lógica de um tempo “adultocêntrico”, correspondendo somente a vontade do adulto. Precisa sincronizar com o tempo da infância (KOAHN, 2010) visando condições suficientes para os bebês e crianças pequenas viverem suas infâncias, marcadas por interações e brincadeiras.

A avaliação de contexto favorece que a organização educacional e pedagógica da instituição e de cada espaço que a compõe, seja assumido por um tempo e por uma espacialidade capaz de potencializar a vida no percurso cotidiano dos sujeitos, que semanalmente somam horas de permanência nesses contextos coletivos de Educação Infantil. Essa dimensão da avaliação de contexto reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa às máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos, em um espaço de educação democrático, por isso de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças no que concerne “a importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses” (MOSS, 2009, p. 420).

Quando problematizamos a cotidianidade da educação infantil por meio da avaliação de contexto, estamos assumindo coletivamente a autoria e a responsabilidade pelas potências e lacunas que são identificadas em cada espaço de educação formal. Nessa direção, as dificuldades encontradas não estão endereçadas a nenhum profissional especificamente e menos ainda às crianças, que historicamente foram vistas como sujeitos do *vir a ser*. Diferentemente de considerar as crianças pela ausência, elas são assumidas como sujeitos que balizam a nossa organização pedagógica, o pensar e o fazer com elas, de modo a ser pleno de sentidos às suas especificidades etárias e às idiosincrasias de cada menino e menina ali presente.

Entendemos que essa concepção de avaliação favorece a ampliação de conhecimentos dos profissionais da educação infantil, contribuindo na superação de lacunas na formação inicial e possibilitando maior aprofundamento teórico dialogicamente relacionado à prática vivenciada. Uma vez que a avaliação de contexto propõe

conhecer minuciosamente as particularidades de cada instituição, assumindo o próprio contexto como *locus* de aprendizagem para todos que são partícipes dessa realidade profissional. Esse processo permite que os diferentes sujeitos institucionais dialoguem entre si e coloquem suas próprias práticas em discussão.

Nessa mesma perspectiva, a avaliação de contexto na educação infantil pode apreender e fornecer elementos que promova um maior diálogo entre os sujeitos envolvidos no contexto profissional, um diálogo em sentido amplo. A perspectiva da avaliação de contexto na educação infantil, mais do que partir do planejamento para realizar os registros em relação às manifestações dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas, permite que o contexto entre em cena como elemento inerente ao diálogo que se desencadeia. A discussão sobre e com as crianças, seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização, perpassam primeiro pelo debate do que lhes é proposto. Esta consideração sugere que a observação, o registro e as análises sobre o que é aprendido, sejam conduzidos por uma negociação de significados (Bondioli, 2004, 2007). Isso implica necessariamente em interpretações, novos diálogos, criação de hipóteses e novas reinterpretações, constituindo uma rede relacional promotora de novas aprendizagens e possibilidades de fazer a docência.

Apostar em uma avaliação de contexto e não somente na criança e seus processos de desenvolvimento é considerar no processo avaliativo, o trabalho pedagógico, a organização institucional e os procedimentos educacionais e pedagógicos cotidianos.

A avaliação de contexto vem sendo assumida, por pesquisadores e profissionais da educação, como resistência que contraria o que é convencional e hegemônico no campo da educação infantil, especialmente no sentido da recusa de estereótipos sobre as crianças e de aspectos generalistas do seu desenvolvimento. Mas não só, rompe também com a ideia de responsabilizar individualmente professores e demais profissionais da área por não conseguirem efetivar uma prática pedagógica diferenciada que corresponda às reais necessidades das crianças. Essa perspectiva avaliativa propõe a observação e discussão da realidade histórica, social e cultural desses profissionais, considera a trajetória de vida e formativa de cada um e busca identificar potencialidades que coletivamente possam ser fortalecidas, resultando em novas definições para a cotidianidade na educação infantil.

A avaliação de contexto tem a importante função de diagnosticar e apontar rumos para a prática pedagógica do professor, tanto os caminhos necessários a serem construídos quanto seus potenciais, relacionando-se a um contexto vivido, no qual não se apresenta isento do processo avaliativo. A concepção de avaliação aqui constituída perpassa pelo desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências proporcionadas às crianças. Assim, a avaliação em sua feitura é baseada na forma em que a vida é narrada no contexto educativo e nas experiências de cada criança singularmente, seja com as outras crianças, seja com os adultos ou com as materialidades organizadas neste contexto. Aqui a avaliação se insere em uma visão global dos processos educativos e pedagógicos.

3. ALFABETIZAÇÃO

Profº Dr. Lourival José Martins Filho¹⁸

3.1. PONTOS DE PARTIDA

Esta versão da proposta curricular em Alfabetização, vinculada aos municípios da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) participantes do projeto, sob a coordenação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) do município de Rio do Sul é resultante dos registros e reflexões realizadas com os professores das redes de ensino dos municípios envolvidos nos encontros de formação docente nos polos municipais de Ibirama, Imbuia, Rio do Sul e Salete.

É uma proposta que se pautou no diálogo e cumplicidade com educadores da Educação Básica. Neste contexto, entendemos que a docência e a reflexão são constituintes inseparáveis do fazer educativo.

Desta forma, buscou-se em todos os encontros, sempre coletivamente, refletir, construir e reinventar outros cenários para docência nos anos iniciais do ensino fundamental no que tange à alfabetização.

¹⁸ Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação e Cultura todos pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realizou seu Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e o Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na UDESC, atua como Professor Associado, no Departamento de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação. Coordena o Programa de Extensão Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É integrante da Associação Brasileira de Alfabetização e faz parte da Diretoria na qualidade de representante do Estado de Santa Catarina. Faz parte da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Faz parte também da Diretoria da Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina - Gestão 2015-2017. Representa a UDESC no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. É avaliador do Ministério da Educação. Participa de projetos em Grupos de pesquisa na UDESC e na PUC/PR. Tem experiência em Docência, Coordenação Pedagógica e Direção de Unidade Educativa na Educação Básica e na Educação Superior. Na Educação Superior, já atuou como coordenador de estágio, coordenador de curso e chefe de departamento. Foi Diretor de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação por aproximadamente dez anos, representando a UDESC no Fórum Estadual de Educação. Já exerceu a Presidência do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis por dois mandatos. Colabora com diversas redes de ensino em eventos de formação docente e na avaliação e sistematização de propostas curriculares e planos municipais de educação.

Assim, na seção intitulada “Alfabetização - Olhares Teóricos”, apontamos com base na sistematização dos encontros, o entendimento dos participantes sobre conceitos chaves para a proposta, entre estes: língua, alfabetização, letramento, oralidade, leitura e escrita. Na seção “Alfabetização - Olhares Metodológicos”, a partir da sistematização dos planos de aula apresentados, apontou-se caminhos ainda em construção para a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva interdisciplinar.

Destacamos que todos os encontros de formação docente realizados para a construção desta proposta buscaram colaborar para que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental assuma de forma competente e responsável a tarefa de ensinar, a fim de que os aprendizes apropriem-se de conhecimentos fundamentais para a inserção comprometida e ativa na sociedade.

Entendemos que a construção de uma proposta que realmente faça a diferença, reconhece a docência como uma atividade pautada na reflexão, na discussão e no trabalho coletivo.

Este primeiro texto está moldado pelo diálogo e experiência profissional de todos os participantes que contribuíram na sistematização dos conceitos, na realização dos planos de aula, nas apresentações musicais e, sobretudo, na presença, no ser gente, no ousar em fazer outras práticas e propostas no processo de alfabetizar crianças, jovens adultos e idosos.

3.2. ALFABETIZAÇÃO - OLHARES TEÓRICOS

Os professores participantes dos encontros, permeados por sua formação inicial e suas práticas pedagógicas, compreendem a **língua como um sistema discursivo** que se pauta na interlocução enquanto ação linguística entre os sujeitos. Partindo dessa concepção, os educadores **valorizam o uso da língua nas diferentes situações sociais**, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar.

Assim, as práticas pedagógicas em sala de aula devem ser organizadas em torno do uso e reflexão sobre as infinitas possibilidades de emprego da língua. A própria ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental é uma situação de uso da língua. Até porque na sociedade em que vivemos grande parte de nossas interações

sociais acontecem por meio de duas modalidades da língua: a falada e a escrita. Desde a infância interagimos com o mundo por meio da oralidade e mesmo antes de nos alfabetizarmos já convivemos intensamente com a cultura escrita. Isso significa que a nossa vida cotidiana é permeada por um conjunto de práticas sociais e culturais faladas e/ou escritas.

Partindo dessa concepção, os educadores da AMAVI valorizam o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. Entende-se que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, deve privilegiar a reflexão no processo de alfabetização. Por isso, se propõe por meio da proposta em cena, o desenvolvimento de práticas curriculares que tenham como princípios basilares no percurso: **a oralidade, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita**, sempre na perspectiva do trabalho da linguagem numa perspectiva crítica de educação, em consonância com as bases filosóficas e pedagógicas da Proposta Curricular como um todo.

Neste sentido, a língua como sistema discursivo que se estrutura no uso e para o uso escrito e falado, sempre contextualizado, exige como desafio à compreensão que para o uso escrito da língua é necessário a apropriação do sistema alfabético.

Entretanto, ao pensarmos o processo de alfabetização na sociedade da informação e do conhecimento, temos que pensar nas demandas atuais do uso da língua escrita. Codificar e decodificar apenas não são suficientes para atender as novas exigências do mundo cada vez mais complexo e conectado. É fundamental, além do domínio, a apropriação do código linguístico escrito, o que significa torná-lo próprio. Esta aprendizagem de apropriação pressupõe o domínio do código articulado aos usos sociais que esse código possibilita. Isto implica entender alfabetização e letramento como processos interligados.

Registramos, então, que os professores participantes dos encontros sinalizam que **ALFABETIZAÇÃO** define-se como o processo que envolve a decodificação e a codificação de sinais linguísticos, bem como, a combinação desses sinais, formando palavras e frases. Destaca-se, porém, que tanto nos polos municipais de Salete, como Rio do Sul, Imbuia e Ibirama, os participantes apontaram que a alfabetização é algo mais complexo do que o simples codificar/decodificar sinais gráficos, já que envolve diferentes estágios como a representação do som em grafemas.

Para os participantes, se por um lado a alfabetização é a aprendizagem do sistema convencional da escrita, levando-se em conta a complexidade desse processo, o **LETRAMENTO** é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita nas práticas sociais. Fica evidente que são as práticas sociais o diferencial de uma proposta em que o alfabetizar letrando é o foco.

Nesta proposta, a alfabetização está vinculada ao conhecimento da leitura e da escrita. Porém, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreende o que lê. É fundamental para quem se alfabetize letrando saber tecer relações intertextuais, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Do mesmo modo, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto e do leitor. Vale dizer que é necessário pensar nas **práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social**, ou seja, das relações existentes entre linguagem cultura e sociedade.

Neste sentido, a produção de planos de aulas por parte dos professores alfabetizadores nos encontros, partiu do entendimento da **ALFABETIZAÇÃO** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao estudante ler e escrever com autonomia. E o **LETRAMENTO** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Assim, a proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e indispensáveis.

Portanto, o principal compromisso estabelecido durante os encontros de formação com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental foi a garantia da realização, em todos os municípios participantes, de práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes a apropriação do sistema alfabético-ortográfico num trabalho em que se considera o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

3.3. ALFABETIZAÇÃO - OLHARES METODOLÓGICOS

Nos encontros realizados, principalmente quando da realização dos planos de aula, evidenciaram enquanto desafio a necessidade do professor dos anos iniciais do

ensino fundamental desenvolver um olhar investigativo fundamentado na teoria, no sentido de uma docência que alfabetiza letrando sempre numa perspectiva de inclusão.

Assim, a proposta de alfabetização para os municípios envolvidos caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas. Ao alfabetizarmos, precisamos ter em mente diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários, portanto, tomamos como objeto de preocupação de constituição da docência do ensinar e aprender a perspectiva em que **a língua é viva, dinâmica constituinte e constituidora do ser humano.**

Isto significa que a escola, ao elaborar e executar seu projeto de educação precisa desenvolver discussões sobre as concepções que permeiam sua proposta curricular na área de Alfabetização e Linguagem. Argumentamos que esta ideia segue um movimento que denota o debate e o embate sobre o que se faz na escola (no campo das práticas pedagógicas, das experiências escolares) e suas concepções (no campo das ideias, das intenções) para assim poder elaborar um currículo que expresse e interaja com as concepções e as práticas didáticas escolares.

Nesta direção, ao falarmos em alfabetização na escola contemporânea, os participantes da proposta optaram por uma docência nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite e transite pelos caminhos da **interdisciplinaridade**. Parte-se da compreensão que as práticas escolares devem ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana, bem como as diferenças socio-culturais e seus reflexos nos processos educativos. Tais transformações não são lineares, mas estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais. Neste caso, o desenvolvimento humano se amplia e se constitui a partir das relações sociais e o humano como um sujeito histórico que tem sua existência mediada pela cultura e pelas condições objetivas de vida, apresenta-se como síntese das próprias relações sociais que estabelece. É imperioso destacar que todos ganham quando a escola e seus profissionais alfabetizam com qualidade.

Até porque o desenvolvimento em uma área do conhecimento afeta diretamente o desenvolvimento em outra área. O desenvolvimento da linguagem afeta diretamente o desenvolvimento da socialização da criança com outras crianças e adultos, ou ainda, o desenvolvimento da capacidade de entender a sequência lógica de uma

história influencia a capacidade de compreender a sequência lógica do sistema numérico, e assim por diante. Portanto, as várias dimensões do desenvolvimento (físico, motor, cognitivo, mental, sensorial, linguístico, cultural) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, a docência, as práticas pedagógicas e curriculares expressam o que a escola e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental entendem como conhecimento, que saberes privilegiam, assim como, que estudantes pretendem formar. Ressaltamos que em todos os encontros de formação, tínhamos como ponto de partida para a realização das atividades de escrita desta proposta com os participantes, a compreensão das crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como sujeitos cognoscentes. Embora cada ser humano seja único, ele compartilha características comuns com os outros por meio da interação e pode construir seu conhecimento sobre essas características comuns, levando em conta que se apresentam diferentes maneiras de aprender. Cabe então ao professor, por meio da mediação, oportunizar situações de aprendizagem a todos, nos vários espaços que dispõe. Assim, o conhecimento é apropriado pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado por um sistema de símbolos ou conceitos.

Nesta proposta estamos enfatizando a função social da escola, os processos de ensino e aprendizagem, a formação humana em adultos/professores e crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos/estudantes do ensino fundamental, bem como, o papel/atuação dos professores no desenvolvimento destes aspectos, os quais destacamos como essenciais à educação escolar. Desta forma, propomos uma docência dando ênfase na compreensão das razões pelas quais o processo educacional realizado na escola precisa investir em metodologias, estratégias, concepções e, principalmente, no reconhecimento do processo de ler e escrever como prática social e cultural.

Entendemos que pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo do aprendiz, separando algo que social e culturalmente está interligado. Quanto mais a escola se ocupar em melhorar, (re)pensar e sofisticar as formas mais adequadas de sua intervenção no processo da aprendizagem da leitura e da escrita e do ensinar, mais positiva será sua atuação e contribuição.

Nossa premissa caminha no sentido de relacionar letramento e alfabetização, dimensões consideradas indissociáveis e complementares quando se pretende educar nos anos iniciais do ensino fundamental. Precisamos realizar docência nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Estas implicações no processo de letramento e alfabetização precisam ser explicitadas, além de proporcionar a possibilidade de construirmos as bases para a aprendizagem da escrita e da leitura como um instrumento cultural complexo. Parece que o primeiro passo é problematizar a complexidade da escrita, não tornando o processo simples, ocupando-se apenas com o ensino de letras e sílabas. Neste caso é preciso superar o ensino da escrita que ainda acontece em algumas escolas do Ensino Fundamental por meio de exercícios de repetições, preenchimento de letras, treino das sílabas, junção de vogais, ou seja, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividades de expressão.

Mais do que ensinar as crianças a decodificar códigos, é preciso inseri-las em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens as quais levarão as crianças à linguagem escrita, isto nos faz afirmar que, desde um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de fazer de conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver e interagir com gibis, livros, poesias, parlendas, audições de músicas etc., a interação com as diferentes linguagens é essencial e antecede as formas superiores da linguagem escrita. O desenvolvimento das atividades que relacionamos fornecerá aos aprendizes a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação.

Neste sentido, é fundamental falar da necessidade de desenvolvermos novas reflexões sobre a função social da escola e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental. Sem dúvida nenhuma esse processo de ressignificação, revisão de concepções, conceitos e práticas didáticas escolares precisam ser traduzidos concretamente para o cotidiano das escolas. Sendo assim, passa a ser essencial que reflitamos sobre esse processo de transformação de práticas didáticas

escolares, em um sentido de reconfigurar a própria função da escola. Daí a necessidade e a importância de termos uma fundamentação teórica consistente para revermos os processos de educação no interior do cotidiano das escolas.

Organizar as práticas curriculares de forma contextualizada numa perspectiva interdisciplinar constitui-se no desafio central da proposta. Há algum tempo vários estudiosos e educadores vêm defendendo um currículo mais integrado, no sentido de minimizar a excessiva fragmentação dos conteúdos e a dispersão metodológica.

Neste sentido, o planejamento do trabalho para os anos iniciais do ensino fundamental é uma dimensão importante, porque possibilita aos professores e à escola, avaliar a consecução das finalidades desse trabalho. É por meio do planejamento, intencional e de qualidade que o docente alfabetizador afirma a sua autonomia e o seu saber específico. Ao planejar o seu trabalho, a sua docência define os meios e as estratégias para alcançar a meta principal: a aprendizagem.

Quando os professores abrem mão do planejamento, eles abrem mão de sua autonomia, de seu saber, de seu trabalho. E o trabalho pedagógico deve ser sempre um trabalho sistemático. Quem alfabetiza com intencionalidade sabe que é preciso que haja uma continuidade pedagógica. Em outras palavras, uma docência assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática seja realmente crítica e intencional.

Neste processo de pensar a docência e o planejamento para os anos iniciais do ensino fundamental, o grupo destacou que a perspectiva de trabalho com a alfabetização e o letramento tem como eixo a **textualização**, isto é, o trabalho com a produção ou a leitura de textos variados pertencentes a diversos gêneros, inseridos em situações significativas. Entretanto, os participantes também sinalizaram que, além de explorar a dimensão textual, precisa-se trabalhar no nível da palavra e, desta, para a sílaba e as relações entre letras e sons.

Vale destacar com base em todos os encontros que esta proposta curricular não exclui a aprendizagem da sílaba e das relações entre letras e sons. Registra-se que isto não é pensar numa perspectiva tradicional de ensino, pelo contrário, o objetivo de todo o processo continua sendo o texto, a construção dos sentidos da leitura e da escrita e o uso social da escrita. Entendem os participantes, porém, que ter o texto

como ponto de partida para chegar ao grafema, implica no compromisso e cumplicidade pedagógica em priorizar as dimensões do processo de alfabetização: **o domínio do código e o uso social da escrita.**

Ressaltamos, com base nos planos de aula apresentados nesta proposta, que a **leitura** é entendida como processo ativo e dinâmico. Ler, então extrapola o mero decifrar de um código em busca de um sentido único. Trata-se de constante atuação do aprendiz sobre texto, produção de sentidos. Já a **escrita** extrapola a mera atividade de codificação, é ação cultural, subjetiva e mediadora, modo de produção textual, que espelha o modo de olhar e de entender o mundo, a vida e a realidade. E a **oralidade** é a prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sobre várias formas ou gêneros textuais.

Então, a alfabetização se dá por meio do processo de textualização, constitui-se de modo a promover o uso da escrita e da leitura em situações de práticas sociais concretas que são importantes para o pleno exercício da cidadania.

Como se pode perceber nitidamente nos planos e em todo o trabalho de alfabetização e letramento nos municípios integrantes desta proposta, a prática pedagógica levará em conta três grandes dimensões, entendidas como conceitos essenciais e permanentes no processo de alfabetizar:

- a) Desenvolvimento da oralidade;
- b) Aprendizagem da Leitura;
- c) Aprendizagem da Escrita.

Entendem os participantes que a docência mais adequada e significativa nos anos iniciais do ensino fundamental é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento, trabalhando de forma integrada em todos os componentes curriculares estes três conceitos essenciais e permanentes.

Destacou-se, ainda nos encontros que no processo de alfabetização e letramento, **a relação entre a escola e a família** é uma das atividades que precisa ser cuidadosamente planejada e organizada. As famílias precisam ser estimuladas a participarem do processo de aprendizagem de seus filhos, por meio de reuniões pedagógicas, encontros formativos, debates e diálogos com os professores e coordenações pedagógicas. É fundamental interagimos com as famílias de nossos aprendizes.

3.4. AINDA COMPARTILHANDO

Os encontros de formação docente realizados para a discussão e construção da proposta curricular em alfabetização e letramento foram geradores de aprendizagens e trocas de experiências. Tais encontros nos possibilitaram entender a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em interfaces com os componentes curriculares.

Podemos afirmar que a profissão professor e, conseqüentemente, a docência, é pautada nas relações humanas e na intencionalidade frente aos saberes. Nessas relações, notamos que o estudante não é mero consumidor da aula ou puro e simples objeto de trabalho do/a professor/a, mas é, principalmente, ser humano participante da atividade de ensino. Consideramos, portanto, a necessidade urgente de pensarmos os processos educativos como atividade social mediadora, qualificando o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso, provavelmente, significa que a apropriação da cultura no ambiente escolar, cultura tanto material como intelectual, perpassa pela mediação qualificada do professor. Este profissional irá selecionar, organizar, sistematizar e planejar os conteúdos a serem explorados nos ambientes escolares nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim entendemos ser fundamental que os professores abordem os conteúdos de forma problematizadora, criando situações nas quais os aprendizes sintam-se desafiados a buscar respostas. Isso significa movimentar o grupo em função de questões orientadoras, mobilizando-o, inicialmente, a partir dos conhecimentos prévios dando continuidade para a construção e apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Em síntese, o desafio é **alfabetizar letrando** de forma contextualizada, sem descaracterizar as disciplinas curriculares, mas buscando uma inter-relação entre elas, numa perspectiva interdisciplinar. Neste caminhar, entendemos a relação teoria-prática, não no sentido da sobreposição da teoria sobre a prática ou vice-versa, mas na mediação da prática pela teoria.

Ressaltamos que os educadores agradeceram a possibilidade de refletir e participarem da discussão e construção da proposta de alfabetização e letramento, bem como, apontaram a necessidade de valorização dos docentes da Educação Básica em todos os municípios, envolvendo o provimento das condições adequadas de trabalho, melhorias salariais e apoio/realização de formações continuadas.

Por fim, atinente à proposta de alfabetização e letramento, apresentaremos a seguir as discussões e encaminhamentos definidos nos encontros, a partir dos quais novas leituras, análises, discussões e encaminhamentos poderão ser realizadas com vistas ao desenvolvimento de um trabalho sólido, pautado no diálogo e compromisso de todos os participantes pela melhoria da qualidade social da educação.

3.5. APÊNDICES

SÍNTESE DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DOCENTE GRUPOS DE TRABALHO EM IMBUÍ, IBIRAMA, RIO DO SUL E SALETE

**TABELA 1: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO IBIRAMA**

Conceitos em debate – Síntese dos Grupos		
GRUPO	CONCEITO	DEFINIÇÃO
GRUPO A	Linguagem	São as formas de comunicação: verbal, escrita e falada, linguagem formal e informal, visual e gestual e não verbal.
GRUPO B	Texto	Uma sequência de palavras organizadas de forma coerente que transmite determinada ideia, capaz de informar, construir ou desenvolver algum conceito.
GRUPO C	Escrita	É uma forma de registro fundamental para o dia a dia, na comunicação, na expressão, conhecimento e na aprendizagem.
GRUPO D	Alfabetização	Processo mediante o qual uma pessoa pode aprender a ler e a escrever. Permitindo sua comunicação com o meio social em que se insere.
GRUPO E	Leitura	É a identificação dos signos para compreensão dos significados de acordo com os conhecimentos prévios.
GRUPO F	Oralidade	- Maneira de se expressar através da fala - Transmitir através da fala as habilidades linguísticas no processo de alfabetização
GRUPO G	Letramento	Processo pelo qual o sujeito desde o seu nascimento está inserido no mundo letrado, onde a partir desses momentos acontece o processo de criação dos significados constantes.
GRUPO H	Cultura Digital	É a diversidade de manifestações de tecnologias e informação de forma imediata. + - Pesquisa - Comunicação - Agilidade - Conectividade - Imediatismo - Isolamento (físico) - Dependência - Vulnerabilidade - Necessidade?

GRUPO I	Práticas Curriculares	São todos os conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar, envolvendo as metodologias de ensino e os recursos pedagógicos, direcionando a realidade do aluno.
GRUPO J	Currículo	Plano de estudos organizado com conteúdo. - Base; - Norte; - Flexível.
GRUPO K	Análise Linguística	- Interpretação de texto oral ou escrito, em diversos gêneros textuais. - Coerência - Coesão - Dificuldades ortográficas - Domínio nos processos de linguagem e escrita - Pesquisa no dicionário
GRUPO L	Produção textual	- Tema - Conhecimento - Transmissão - Organizar ideias - Pontuação adequada - Coerência, lógica - Registro

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 2: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO IMBUIA**

Conceitos em debate – Síntese dos Grupos

GRUPO	CONCEITO	DEFINIÇÃO
GRUPO A	Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a organização do texto - Reestruturação do texto observando: <ul style="list-style-type: none"> - gramática - coesão/coerência - estrutura do texto
GRUPO B	Texto	Texto é tudo aquilo que nos transmite uma informação, podendo ser: verbal e não-verbal.
GRUPO C	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Uma das formas de comunicação - Representação gráfica do pensamento, da falta e dos sentimentos. - Conjunto de códigos
GRUPO D	Alfabetização	É o processo que visa desenvolver as múltiplas habilidades do aluno. Num processo dinâmico, contínuo e multidisciplinar, dando ênfase no processo da leitura e escrita.
GRUPO E	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Deve ser contínua - Ocorre em todas as etapas da vida - Para acontecer precisa de estímulo - Consciente e crítica - Transformar uma informação em conhecimento para ocorrer uma ação.
GRUPO F	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ato de ver e ouvir e atribuir um significado - Compreender - É possível realizar leitura de textos, imagens, sons, expressões, símbolos, cores, sinais, etc.
GRUPO G	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - É um guia - Um instrumento útil para orientar a prática pedagógica do professor - Abrange todas as experiências escolares - Conteúdos a serem ministrados - “disciplinas”.
GRUPO H	Oralidade	Forma de se expressar, dialogar, argumentar, questionar, compreender e organizar o pensamento.
GRUPO I	Letramento	Não é a aquisição da escrita em si. É uma reflexão crítica. Compreensão da função social da escrita nos diferentes âmbitos: social, político, econômico, cultural, cognitivo.
Produção Textual	- Representação da linguagem	

-
- Organização de ideias
 - Sequência lógica
 - Apresentação de fatos: Quem, Onde, Como, Quando, Por quê?
 - Gêneros textuais
 - Objetivo
 - Interlocutor
 - Coerência e coesão
 - Autor
 - Paragrafação
 - Pontuação
 - Autonomia de escuta
 - Linguagem culta
 - Internacionalidade

GRUPO K	Práticas Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - É o manejo dos conteúdos em sala de aula (prática) - As formas metodológicas e as fundamentações teóricas que norteiam a prática - Estratégias praticadas no desenvolvimento do conhecimento do conteúdo.
GRUPO L	Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> - Proximidades de informações - Conjunto de manifestações - União da cultura com o digital - Está em evolução

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 3: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO RIO DO SUL**

Conceitos em debate – Síntese dos Grupos

GRUPO	CONCEITO	DEFINIÇÃO
GRUPO DIALOGANDO	ORALIDADE	Expressão do pensamento através da fala: - Sequência lógica de ideias
GRUPO REALEJO	LEITURA	Capacidade de decodificar, interpretar e contextualizar as mensagens (visuais, gestuais, etc.).
GRUPO PEDAGOGAS EM AÇÃO	ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - Garatuja/Desenho - Símbolos - Registro - Codificação - Processo de construção - Expressão de Ideias - Reprodução da fala - Descoberta - Fases da escrita - Funcionalidade - Correção - Dislexia - Fala
GRUPO SÓ LETRANDO	LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Letrar, alfabetizar com função social; - Interpretação, leitura de mundo; - Cotidiano, vivência; - Letramento e alfabetização caminham juntos; - Nem todo letrado é alfabetizado e vice-versa.
GRUPO VIBRAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO	O processo pelo qual o sujeito passa a compreender a função social da escrita, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo, levando em consideração ser imprescindível aprender as especificidade da língua e sua aplicabilidade na vida cidadã.

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 4: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO SALETE**

Conceitos em debate – Síntese dos Grupos

GRUPO	CONCEITO	DEFINIÇÃO
GRUPO A	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - É uma forma de expressão da língua falada - É uma comunicação verbal - Oratória
GRUPO B	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificar - Interpretar (Libras e Braille) - Vocabulário - Comunicação (verbal e não verbal) - Leitura de mundo - Compreensão (formal e informal) - Cultura (informação)
GRUPO C	ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> - Código (Signos) (Libras e Braille) - Comunicação - Representação (da linguagem) - Cultura (formas) - Grafia (verbal) - História (registros em cavernas)
GRUPO D	LETRA- MENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto de sentido - Práticas sociais - Fazer uso/envolver-se
GRUPO E	ALFABETIZA- ÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, compreender, refletir, analisar. - Codificar/decodificar (leitura/escrita) - Gêneros textuais - Contextualizar - Criticar/questionar
GRUPO F	TEXTO	É um conjunto de letras, palavras, imagens e frases escritas ou representadas de diversas formas, que transmite uma mensagem e que permite interpretações.
GRUPO G	PRODUÇÃO TEXTUAL	É uma expressão visual, oral ou escrita sobre um determinado tema, dependendo das características de cada gênero.
GRUPO H	LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem falada na Alfabetização: -> Língua falada

		<ul style="list-style-type: none"> -> Língua escrita - Linguagem como forma de expressão (Comunicação): -> Corporal (teatro, dança) -> Visual -> De sinais (Libras) -> Braille (código de escrita) -> Imagens (placa de trânsito) -> Musical -> Comunicação alternativa (pranchas de comunicação) -> Linguagem cartográfica -> Linguagem verbal e não verbal
		<p>A comunicação digital faz com que as “pessoas” hoje consigam se comunicar e interagir em tempo real de forma rápida e global. É uma forma relativa de ferramenta nova onde muitos precisam aprender a utilizar.</p>
GRUPO I	CULTURA DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> - Positivos: -> Acesso a informação em tempo real -> Acesso fácil: celular, tablete, notebook. - Negativos: -> Falta de privacidade, tudo está na rede. -> Falta de controle de acesso -> Pouca segurança nas informações -> é um aprendizado hoje obrigatório.
GRUPO J	PRÁTICAS CURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> - É uma forma como trabalhamos os conteúdos curriculares (a ação). São vivências de aprendizagem implementadas nas salas de aula. O currículo tem obrigação de contribuir para a construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto.

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO IBIRAMA

Plano de Aula – A docência em foco nos anos iniciais do ensino fundamental

TABELA 5: GRUPO 1

Público-alvo	3º ano
Duração	2 horas
Conteúdos do Encontro	- A importância de consumir sucos naturais
Objetivos de Aprendizagem	- O aluno será capaz de compreender que o refrigerante contém grande quantidade de açúcar (diabetes) - Produzir e interpretar receitas
Problematização Inicial	Consumo elevado de refrigerantes
Encaminhamentos metodológicos	- Leitura – texto informativo - Oralidade – roda de conversa - Escrita – receita de suco de abacaxi
Avaliação	- Avaliação contínua durante as atividades propostas
Finalização	ASC Tempestade de ideias

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

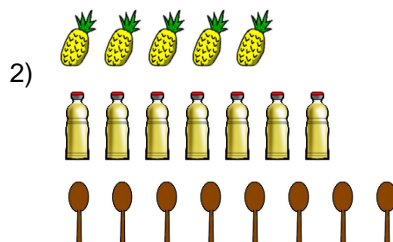
TABELA 6: GRUPO 2

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Cinco sentidos
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o uso dos cinco sentidos - Diferenciar os cinco sentidos - Relacionar os números/símbolos as quantidades - Conhecer o gênero textual receita
Problematização Inicial	Dinâmica
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da oralidade - Roda de conversa (sobre os sentidos e conhecimentos prévios sobre a fruta) <p>Aprendizagem da Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de imagens dos cinco sentidos - Fazer no coletivo a receita do suco de abacaxi <p>Aprendizagem da Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita dos órgãos de sentido - Escrita da receita
Avaliação	- Colar imagem do órgão de acordo com o sentido

ASC

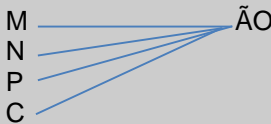
- 1) TATO:
PALADAR:
OLFATO:
VISÃO:
AUDIÇÃO:

Finalização



Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 7: GRUPO 3

Público-alvo	2º Ano
Conteúdos do Encontro	- Poesia (rimas) - Ortografia (Til)
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar rimas na cantiga - Criar rimas a partir da palavra limão - Perceber o som nasal do uso do til
Problematização Inicial	Fui pego com um limão na mão. Todos da turma do 2º ano pegaram do mesmo limoeiro, mas só eu fui pego pela professora.
Encaminhamentos metodológicos	- Cantar e explorar a cantiga “A cobra não tem pé”. Solicitar que os alunos sublinhem as rimas e façam a leitura. Propor a criação de uma lista de palavras que rimam com “limão” e estimular a percepção da produção do som nasal.
Finalização	<p>ASC - Lista de rimas</p>  <p>- Acróstico</p> <p>PASTELÃO FEIJÃO MACARRÃO MAMÃO CORÇÃO</p>

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 8: GRUPO 4

Público-alvo	3º Ano
Conteúdos do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia (ç) - Produção textual coletiva - Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o uso do ç - Reconhecer os benefícios da maçã - Produzir texto coletivo
Problematização Inicial	Maçã
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura: leitura de texto - Oralidade: visitar a cozinha da escola. Diálogo. - Escrita: produção coletiva textual
Finalização	ASC Listar palavras com ç Atividade lúdica

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 9: GRUPO 5

Público-alvo	3º Ano
Conteúdos do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação; - Curiosidades do pepino; - Horta escolar (cultivo e plantio)
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o vegetal - Identificar os benefícios do pepino - Acompanhar o desenvolvimento do vegetal utilizando o espaço da horta escolar
Problematização Inicial	Descascando o pepino
Encaminhamentos metodológicos	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre o tema, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos informativos e curiosidades sobre o tema <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir um acróstico com a palavra pepino

ASC
CAÇA PALAVRAS

Finalização

A	B	M	V	O	E	P	Q	L	A	Ç	D	K	Q	B	F	F
L	A	I	V	E	G	E	T	A	L	U	R	X	D	A	Q	P
I	V	X	W	P	O	U	T	M	A	S	E	M	E	N	T	E
M	V	E	O	P	M	A	S	C	C	S	M	R	J	G	F	P
E	M	M	H	O	R	T	A	W	Y	Z	V	U	K	H	I	O
N	X	P	O	C	N	J	U	G	X	L	Q	K	R	J	N	K
T	Y	Z	I	I	R	A	L	A	E	Z	M	N	S	P	O	L
A	Z	U	N	N	X	I	G	T	D	L	U	Q	B	R	T	S
Ç	X	Y	K	A	C	D	L	U	O	I	Y	W	K	R	T	Ç
A	J	L	K	S	R	J	D	E	L	V	H	C	R	X	W	D
O	C	U	R	I	O	S	I	D	A	D	E	S	A	R	R	I

ALIMENTAÇÃO – PEPINO – HORTA – VEGETAL – SEMENTE - CURIOSIDADES

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 10: GRUPO 6

Público-alvo		3º Ano
Tempo	Dois dias	
Conteúdos do Encontro	As frutas como complemento da merenda escolar	
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar sobre a contribuição do alimento para a nossa saúde - Identificar as características das frutas 	
Problematização Inicial	Os alunos do 3º ano colheram mamão na horta escolar. A partir daí surge a curiosidade de saber mais sobre a fruta.	
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade: levantamento através de uma pesquisa para saber o percentual dos alunos que gostam do mamão na merenda - Leitura: pesquisar sobre as vitaminas contidas na fruta e a função delas no organismo - Escrita: receita de salada de frutas - Gráfico: a partir da coleta de dados 	
Finalização	<p>ASC</p> <p>Atividade complementar: acróstico com a palavra mamão</p>	

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 11: GRUPO 7

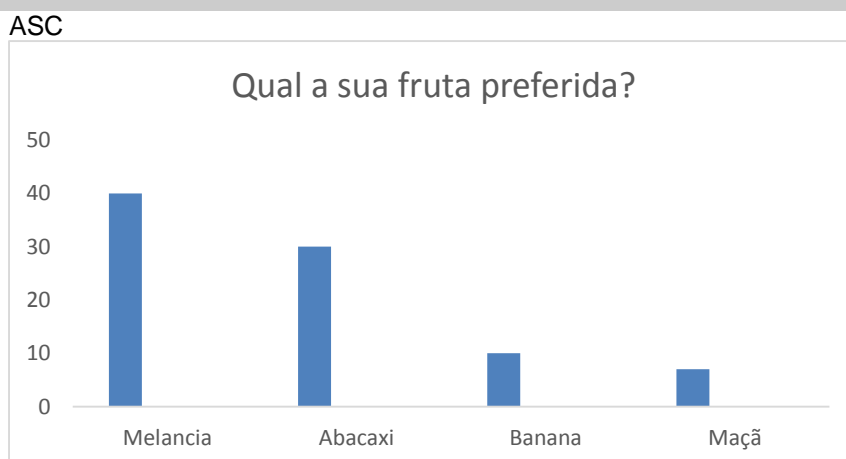
Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	Alimentação
Objetivos de Aprendizagem	- Compreender a importância do mamão na alimentação bem como dos seus nutrientes
Problematização Inicial	O mamoeiro da escola
Encaminhamentos metodológicos	- Oralidade, Leitura e Escrita Conversas Histórias Músicas Desenhos Receitas Pesquisa Gráfico Curiosidades Tipos Época Região Benefícios Mitos
Avaliação	- Participação - Interesse - Compreensão - Desenho - Escrita
Finalização	ASC Observar o pé de mamão Pesquisas Livros Vídeos Jogos e Brincadeiras

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 12: GRUPO 8

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa - Criação de gráfico - Leitura - Produção de acrósticos. - Frases - Ortografia/fonética
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar gráficos - Incentivar a oralidade através da pesquisa - Produzir acrósticos e frases relacionadas com o tema - Interagir e socializar com os demais
Problematização Inicial	O tema surgiu a partir do resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do curso. Referente a fruta preferida de cada um.
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade, Leitura e Escrita Conversas Histórias Músicas Desenhos Receitas Pesquisa Gráfico Curiosidades Tipos Época Região Benefícios Mitos
Avaliação	- Os alunos serão avaliados através da interação com as atividades trabalhadas

Finalização



Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 13: GRUPO 9

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar bons hábitos alimentares - Aprender a escolher alimentos nutritivos e de boa qualidade
Problematização Inicial	Melancia (doada por pai de aluno)
Encaminhamentos metodológicos	1) Contar a história “Camilão o Comilão” 2) Discussão com os alunos sobre a história e sobre os hábitos alimentares deles 3) Com figuras de alimentos cada criança monta seu prato saudável 4) Cada criança monta o nome da sua fruta preferida como alfabeto móvel e escreve no caderno
Avaliação	- Avaliação oral

ASC

M	E	L	A	N	C	I	A
	E	L		N	C		
M			A			I	
		L		N			A

Finalização

Degustação da fruta **M**elancia é Saudav**E**l, além de ser ver**L**ha.
Ainda possui Suqui**N**ho
Comemos **I**nteirinha
Ainda queremos mais

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 14: GRUPO 10

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	Oralidade: - Participar de interações orais questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala - Conversar sobre a receita Leitura: - Ler textos com fluência - Ler os títulos das receitas

- Fazer a leitura de algumas receitas

Escrita:

- Utilizar palavras (vocabulário) adequado à atividade
- Solicitar que tragam receitas em que use o limão

Análise linguística:

- Conhecer diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características, finalidades, etc.

Problematização Inicial	Limão
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none">- Explorar conhecimentos prévios- Roda de conversa
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação oral
Finalização	ASC <ul style="list-style-type: none">- Acróstico com a palavra limão- Palavras com ão e que são alimentos

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO IMBUIA

Plano de Aula – A docência em foco nos anos iniciais do ensino fundamental

TABELA 15: GRUPO 1

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação
Objetivos de Aprendizagem	- Compreender que a melancia faz parte de uma alimentação saudável
Problematização Inicial	Presente
Encaminhamentos metodológicos	- Roda de conversa com questionamentos - Conceito inicial (degustação) - Texto informativo (imagens/med.) - Produção coletiva
Avaliação	- Participação - Leitura - Produção escrita
Finalização	ASC – Acróstico: MANGA ESPINAFRE LARANJA AGUA NABO CENOURA IOGURTE ALFACE

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 16: GRUPO 2

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Famílias da palavra melancia, juntar as famílias e rimas.
Objetivos de Aprendizagem	- Reconhecer as famílias silábicas - Relacionar palavras com sons semelhantes - Formar novas palavras com as sílabas da palavra melancia
Problematização Inicial	Oferta e venda a caminho da escola
Encaminhamentos metodológicos	- Alfabeto móvel, quadro, giz, melancia e jogo da memória.
Avaliação	- Participação -Aprendizado
Finalização	ASC Ordenar as sílabas e formar palavras Completar as sílabas formando rimas.

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 17: GRUPO 3

Público-alvo	3º Ano (pai caminhoneiro traz abacaxi para escola)
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável - Valor nutricional do abacaxi
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar o valor nutricional do abacaxi
Problematização Inicial	Qual valor nutricional do abacaxi?
Encaminhamentos metodológicos	- Oralidade - Texto Informativo - Leitura - Gráfico (frutas preferidas) - Palavras cruzadas - Degustação
Avaliação	- Participação - Oralidade - Escrita

ASC
Palavras cruzadas

Finalização	A	A				M		
	A	B	A	C	A	T	E	
		A					L	
		C					Ã	A
		A				C	O	C
		X						O
		L	I	M	Ã	O		R
								O
								L
						U	V	A

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 18: GRUPO 4

Público-alvo	3º Ano
Conteúdos do Encontro	- Interpretação - Desafio matemático
Objetivos de Aprendizagem	- Interpretar e produzir texto - Resolver desafios
Problematização Inicial	Agora é hora de colher! O que podemos fazer com os pepinos?
Encaminhamentos metodológicos	- Leitura compartilhada - Produção de texto coletivo sobre o plantio e consumo do pepino
Avaliação	- Através do envolvimento e participação nas atividades propostas
	ASC
	Na horta da escola passou um vento muito forte, entrou pela janela da sala e embaralhou todas as sílabas no quadro. Coloque-as em ordem e descubra as palavras:
Finalização	SERVACON – MENTESE – TAHOR – PINOPE – LASADA – TEIROCAN – - Agora que você já formou as palavras, circule aquelas que indicam o que podemos fazer com os pepinos.

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 19: GRUPO 5

Público-alvo	3º Ano
Conteúdos do Encontro	- Gráficos, tabelas e receitas.
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar dados de gráficos e tabelas - Valorizar frutas da época - Reconhecer unidades de medidas
Problematização Inicial	Banana: pesquisa, fruta mais consumida pelas famílias.
Encaminhamentos metodológicos	- Pesquisa, construção de gráficos, tabelas e prática.
Avaliação	- Compreensão e interação
Finalização	ASC = gráfico Receita Bananinha 3 ovos 1 ½ xícara de açúcar 3 xícaras de trigo - 1 xícara de leite - 2 colheres de nata - fermento Corte 10 bananas ao meio, passe na massa e frite em óleo quente.

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 20: GRUPO 6

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Tato, descrição, produção textual e quantidade.
Objetivos de Aprendizagem	- Expressar oralmente o que sentiram pelo tato - Produzir coletivamente uma lista de palavras, com a mesma inicial da fruta. - Numerar a quantidade de letras das palavras.
Problematização Inicial	Descrição e hipótese do que se encontra na caixa
Encaminhamentos metodológicos	- Apresentação e manuseio da caixa - Descrição oral - Listagem coletiva (prof. Escriba) - Contagem das letras e registros numéricos
Avaliação	- Participação - Interesse - Compreensão das propostas
Finalização	ASC - Produção coletiva da lista - Numeração da quantidade de letras

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 21: GRUPO 7

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	- Estimular o consumo do mamão
Problematização Inicial	Por que as crianças não possuem o hábito de comer mamão
Encaminhamentos metodológicos	- Cantar a cantiga “Formiguinha” - Roda de conversa sobre a fruta da cantiga (questionamentos) - Degustação da fruta
Avaliação	- Por meio da observação da participação dos alunos nas atividades
Finalização	ASC - Fazer rimas com alfabeto móvel com a palavra mamão Mamão Melão Pinhão Pão Sabão Feijão

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 22: GRUPO 8

Público-alvo	2º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar os benefícios que a laranja traz para sua saúde
Problematização Inicial	Incentivar os alunos a consumirem laranjas, sendo que esta é a fruta da estação e está presente em nosso dia a dia.
Encaminhamentos metodológicos	- Apresentação e degustação de algumas receitas à base de laranja (suco, bolo, geleia e outros). - Roda de conversa sobre a importância da laranja como fonte de vitamina e seus benefícios para a saúde.
Avaliação	- Análise linguística do acróstico produzido
Finalização	ASC - Acróstico com o tema “Benefícios da Laranja”

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 23: GRUPO 9

Público-alvo	1º Ano						
Conteúdos do Encontro	- Apropriação da escrita da palavra “PEPINO”						
Objetivos de Aprendizagem	- Conhecer o pepino (ver, olhar, manusear) - Ser capaz de escrever a palavra PEPINO						
Problematização Inicial	Pepino que um aluno trouxe para a sala de aula						
Encaminhamentos metodológicos	- Roda de conversa						
Avaliação	- Através da oralidade e da escrita das letras, sílabas e da palavra.						
Finalização	ASC - PEPINO dentre outras <table border="1"> <tr> <td>PE</td> <td>PI</td> <td>NO</td> </tr> <tr> <td>PE</td> <td>PI</td> <td>NO</td> </tr> </table> Quantas letras? Quantas sílabas?	PE	PI	NO	PE	PI	NO
PE	PI	NO					
PE	PI	NO					

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 24: GRUPO 10

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Alimentação saudável
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar a importância do uso das frutas na alimentação - Partes da fruta
Problematização Inicial	- Conversa sobre o assunto - Apresentação da fruta - Utilidade da fruta - Sabor (paladar) cores (fruto)
Encaminhamentos metodológicos	- Oralidade - Concreto - Degustação - fruta - Produção - suco
Avaliação	- Diagnóstico: a partir do que a criança sabe
Finalização	ASC - Escrita da palavra: LARANJA - O que se pode escrever a partir da palavra - Acróstico - Produção do suco - Reprodução da laranja com massa de modelar

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 25: GRUPO 11

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- Utilidades e benefícios do mamão
Objetivos de Aprendizagem	- Identificar a utilidade e benefício do mamão - Utilizar as letras da palavra mamão para produzir outras palavras.
Problematização Inicial	- Após trabalhar em sala de aula o tema, a professora realizou uma pesquisa sobre a preferência de frutas entre os alunos. A fruta menos votada foi o mamão. A professora resolveu abordar isto como tema de aula. Por que não gostam do mamão? Já provaram? Sabem seus benefícios?
Encaminhamentos metodológicos	- Sondagem prévia sobre o mamão - Texto informativo - Receita de vitamina de mamão - Circular a palavra mamão na receita - Fazer a vitamina de mamão - Formam palavras com ão com a brincadeira “tenho um cesto cheio de mamão...” (oralidade).
Avaliação	- Avaliação contínua durante as atividades propostas ASC - com o alfabeto móvel trocar as letras “M” por outras letras como “P, B, D”
Finalização	MAMÃO _A _ ãO _A _ ãO _A _ ãO

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 26: GRUPO 12

Público-alvo	1º Ano
Conteúdos do Encontro	- a fruta preferida
Objetivos de Aprendizagem	- Listar palavras com a sílaba BA, identificando a mesma
Problematização Inicial	- Pesquisa sobre a fruta preferida
Encaminhamentos metodológicos	- Trabalhar na oralidade sobre o resultado da pesquisa - Codificação e descodificação da palavra BANANA - Trabalhar letras, números de sílabas.
Avaliação	- Interesse, participação, identificação da sílaba BA.
Finalização	ASC - Pinte a sílaba BA ABACAXI BARATA BOMBA CAÇAMBA CABANA BALA MUAMBA ABACATE LOMBADA POMBA

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**QUADRO 1: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO RIO DO SUL**

Plano de Aula – A docência em foco nos anos iniciais do ensino fundamental

RIO DO SUL- AMAVI					ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS				
GRUPO	TURMA	CONTEÚDO	EIXO TEMÁTICO	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	APRENDIZAGEM DA LEITURA	APRENDIZAGEM DA ESCRITA	POESIA	SISTEMATIZAÇÃO DO CÓDIGO
Só Leitando	3º ano	Alimentação Saudável	Mamão	Os alunos serão capazes de nomear alimentos saudáveis que devem ser consumidos com frequência	Música - Pomar (Palavra cantada) / Vídeos - HQ - Alimentação saudável / Turma da Mônica Música - Pomar (Palavra cantada) / Vídeos - HQ - Alimentação saudável / Turma da Mônica	HQ e Tirinhas	Produção de versos com rimas	Lá na feira (Sandro Cezar Filagrana) Lá na feira do João Te caju, tem mamão Lá na feira do seu Canja Tem limão, tem laranja Lá na feira da Silvana Tem Goiaba, tem Banana Lá na feira da Regina Tem ameixa e tangerina Lá na feira da Dona Dora Tem morango e tem amora Lá na feira tudo tem É gostoso e faz bem	Acróstico: MELÃO ABACATE LIMÃO MAÇÃ MORANGO
Dialogando	1º ano	Gênero textual. Receita Mousse de Limão	Limão	Conhecer a estrutura do	> Cantiga – Meu Limão Meu Limoeiro	Leitura de diversas receitas	Escrita da receita Mousse de Limão (com		> Rima > Cruzadinha

				gênero receita	> Roda de Conversa		desenhos, rótulos professor escreba)		> Completar Lacunas > Lista de Frutas/Nomes com L > Montar a receita fragmentada (frases – sílabas – letras) de acordo com o nível da criança.
Pedagogias em Ação	1º ano	Alimentação Saudável	Abacaxi	Conhecer alimentos saudáveis que fazem parte do seu dia a dia	Roda de Conversa	> Elaborar uma atividade de pesquisa para os pais sobre o consumo de frutas. > Jogo da Memória > Jogo de Dominó	> Lista de Frutas > Gráficos das Frutas > Alfabeto das Frutas > Rimas > Poesias > Charadas > Músicas		> Construção coletiva de uma receita da salada de frutas > Registro da elaboração da receita > Recorte e colagem das sílabas para formar os nomes das frutas > Alfabeto móvel > Soletrando os nomes das frutas
Vibração	2º ano	Alimentação Saudável	Melancia	Identificar a importância das frutas na alimentação saudável	Música – Cantiga: Faz meão (da abóbora faz melão)	> Texto da Cantiga, Circular palavras e ilustrar	> Análise do Cardápio > Texto Informativo		> Listar cores da saúde: frutas > Acróstico: Mamão pEra Laranja Abacaxi Nozes Carambola Ingá Amora
Realejo	3º ano	Alimentação Saudável	Pepino	Reconhecer a importância de incluir hortaliças,	Cantar e brincar com a cantiga	Texto fatiado para montar (cantiga)	> Texto lacunado (cantiga) > Escrita de lista	Pepino PI NO PÉ PI NA MÃO	> Palavra dentro da palavra BOLACHA = Bola, Acha, Ola

				frutas e verduras na alimentação		Leitura da pirâmide alimentar	<ul style="list-style-type: none"> > Levantamento de hipóteses > Construção de tabelas e gráficos > Visita a horta da escola > Palestra com nutricionista > Comparar pirâmides alimentares 	<p>PI NA TESTA PI NO CHÃO</p> <p>PISA NO CHICLETE DÁ UMA RODADINHA E UMA REBOLADINHA</p>	<p>ALFACE = Alfa, Face, Alce TOMATE = Toma, Mate, Teto REPOLHO = Olho CEBOLA = Bola</p> <p>> Produção de novas parlendas Nova parlenda: Escrever lista com o nome de alimentos que tenham três sílabas TOMATE – CEBOLA – REPOLHO – BOLACHA – BISCOITO- BATATA – ALFACE Dividir as sílabas e encontrar a sílaba que está no meio.</p> <p>Ex: AL FA CE FÁ NO PÉ FÁ NA MÃO FÁ NA TESTA FÁ NO CHÃO</p> <p>> Acróstico PIMENTÃO ESPINAFRE PERA IOGURTE NABO OVO</p>
--	--	--	--	----------------------------------	--	-------------------------------	--	--	---

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO SALETE**

Plano de Aula – A docência em foco nos anos iniciais do ensino fundamental

TABELA 27: GRUPO 1

Público-alvo	Alunos do 5º Ano
Conteúdos do Encontro	Alimentação
Objetivos de Aprendizagem	Identificar a melancia como alimento saudável Adquirir os hábitos da alimentação saudável
Problematização Inicial	Como e porque essa melancia veio parar aqui?
Encaminhamentos metodológicos	Pesquisa em grupos na sala de informática: Grupo 1: Época de plantio Grupo 2: Regiões produtoras Grupo 3: Nutrientes e benefícios à saúde Grupo 4: Receitas Apresentação em Forma de Cartazes
Avaliação	Avaliação oral e escrita
Finalização	Saborear a fruta ASC: Cruzadinha 1 – Nome da fruta pesquisada (8 letras) 2 – Além da água, a melancia tem? (10 letras) 3 – A germinação se dá através de: (8 letras) 4 – Uma região produtora (3 letras) 5 – Nutriente de maior composição (4 letras) 6 – A melancia combate a: (6 letras) 7 – Com ela podemos fazer um delicioso... (4 letras) 8 – O pigmento que dá cor à fruta (8 letras) 9 – Estação Do ano, do plantio no sul (9 letras)

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 28: GRUPO 2

Público-alvo	Alunos do 1º Ano	
Conteúdos do Encontro	Alimentação	
Objetivos de Aprendizagem	Conhecer a fruta e seus benefícios	
Problematização Inicial	Constatação da falta do hábito de consumir a fruta do mamão na merenda escolar	
Encaminhamentos metodológicos	<p>- Oralidade: questionar os alunos: Quem conhece, gosta, compra, consome Contação da História: “Bambão mamão” Roda de conversa da história</p> <p>- Leitura: Pesquisar e recortar figuras de alimentos Confeccionar um cartaz coletivamente separando alimentos saudáveis e não saudáveis</p> <p>- Escrita: listar os nomes dos alimentos do cartaz</p>	
Avaliação	Será através da observação e registros da realização das atividades	
	Na hora do lanche saborear uma vitamina de mamão.	
	ASC: Acróstico	
Finalização	<p>Maçã COco</p>	<p>Morango Abacaxi Melancia</p>

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 29: GRUPO 3

Público-alvo	Alunos do 1º Ano																																																															
Conteúdos do Encontro	Os sentidos																																																															
Objetivos de Aprendizagem	Reconhecer e identificar os sentidos																																																															
Problematização Inicial	- adivinha - caixa mágica - caça palavras																																																															
Encaminhamentos metodológicos	- Oralidade: descrever o objeto através dos sentidos - Trabalhar fonemas - Leitura: leitura do objeto, procurar a palavra abacaxi no caça-palavras - Escrita: responder a adivinha e formar a palavra abacaxi no alfabeto móvel																																																															
Avaliação	Participação e desempenho nas atividades propostas																																																															
	Degustação do abacaxi																																																															
	ASC																																																															
Finalização	<table border="1"> <tbody> <tr><td>U</td><td>L</td><td>C</td><td>A</td><td>X</td><td>U</td><td>M</td><td>B</td><td>A</td></tr> <tr><td>R</td><td>S</td><td>P</td><td>B</td><td>R</td><td>U</td><td>X</td><td>A</td><td>M</td></tr> <tr><td>T</td><td>A</td><td>O</td><td>A</td><td>K</td><td>Q</td><td>O</td><td>N</td><td>Y</td></tr> <tr><td>C</td><td>X</td><td>I</td><td>C</td><td>A</td><td>R</td><td>A</td><td>X</td><td>Z</td></tr> <tr><td>X</td><td>U</td><td>X</td><td>A</td><td>O</td><td>I</td><td>Z</td><td>B</td><td>C</td></tr> <tr><td>D</td><td>E</td><td>F</td><td>X</td><td>I</td><td>X</td><td>I</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>C</td><td>A</td><td>I</td><td>X</td><td>A</td><td>J</td><td>L</td><td>M</td></tr> </tbody> </table>	U	L	C	A	X	U	M	B	A	R	S	P	B	R	U	X	A	M	T	A	O	A	K	Q	O	N	Y	C	X	I	C	A	R	A	X	Z	X	U	X	A	O	I	Z	B	C	D	E	F	X	I	X	I	G	H	I	C	A	I	X	A	J	L	M
U	L	C	A	X	U	M	B	A																																																								
R	S	P	B	R	U	X	A	M																																																								
T	A	O	A	K	Q	O	N	Y																																																								
C	X	I	C	A	R	A	X	Z																																																								
X	U	X	A	O	I	Z	B	C																																																								
D	E	F	X	I	X	I	G	H																																																								
I	C	A	I	X	A	J	L	M																																																								

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 30: GRUPO 4

Público-alvo	Alunos do 1º Ano
Conteúdos do Encontro	As vitaminas
Objetivos de Aprendizagem	Identificar as vitaminas da fruta
Problematização Inicial	Cantiga de roda (Atividade lúdica)
Encaminhamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos sobre o lima (conhecimento prévio) - Apresentar um texto informativo - Gênero textual – lista de frutas; - Ordenar a cantiga do limão; - Apresentação oral da lista de frutas
Avaliação	Participação e envolvimento nas atividades
Finalização	<p>Bingo das grutas</p> <p>ASC: Decomposição da palavra limão: Limão, Lima, Mão, Imã, Mamão, lã... (Formação de outras palavras)</p>

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

TABELA 31: GRUPO 5

Público-alvo	Alunos do 1º Ano
Conteúdos do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Segmentação de palavras - Uso e função do provérbio (gênero textual) - Fonema/grafema - Alimentação saudável - Propiciar o pepino como alimento saudável
Objetivos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar fonema/grafema (Desenvolver a consciência fonológica) - Reconhecer o pepino como alimento saudável - Propiciar ao aluno o contato com o novo gênero textual
Problematização Inicial	A professora deu como tarefa no dia anterior, para cada aluno trazer um provérbio/dito popular. Naquela semana o tema era o folclore e as tradições da comunidade. Entre tantos, um provérbio chamou a atenção dos alunos: “É DE PEQUENO QUE SE TORCE O PEPINO”
Encaminhamentos metodológicos	

1. Cada aluno deverá “ler”, mesmo sem saber ler, o provérbio que trouxe.

2. Questionamentos do professor:

- Quem te ajudou?
- O que significa esta frase?
- Qual o sentido?
- Vocês já ouviram outras pessoas falarem isso?
- Quem estava conversando?
- Você concorda com essa frase?
- Que relação tem o pepino com a educação?

3. Em duplas, previamente observado pelo professor.

- A professora entrega fichas com as palavras, onde a dupla vai montar a frase. Provérbio citado acima
- Professora passa em cada dupla, fazendo intervenções, solicitando aos alunos a leitura individual, apontando a palavra.

4. No coletivo, fazer uma lista das características do pepino. Onde a professora é o escriba com a participação efetiva dos alunos.

Avaliação

Por meio da observação e registros da professora no decorrer da aula. Anotando as dificuldades para utilizar como reflexão/ação no próximo planejamento. Atividades no decorrer do processo.

Finalização

Expor os provérbios no mural da escola.
ASC: Outras palavras iniciadas com a sílaba: PE
(Exemplo de atividade de sistematização de código)

PEPINO
PEDRA
PEDRO
PERDIZ
PEDAÇO
PEDIDO

- É verde
- Gostoso
- Bom para fazer salada
- Branco dentro
- Possui semente
- Se faz conserva
- é saudável
- utilizado para beleza
- Fazer leitura coletiva

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 33: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO IBIRAMA**

Vivências Lúdicas em alfabetização – produção textual e musicalidade

GRUPOS	PRODUÇÃO
GRUPO 1	<p>MELÔ DOS PRODUTOS DE LIMPEZA</p> <p>Fui ao mercado comprar sabão em pó como não tinha levei detergente só. O detergente não pé tão importante, Por isso levei um desinfetante Para completar a minha compra Levei saco de lixo Pra separar com capricho Depois de tudo isso, Comprei sabão para lavar as Minhas mãos.</p>
GRUPO 2	<p>VUCO. VUCO</p> <p>Você nunca lavou a sua roupa até agora Pegue o sabão em pó e comece nessa hora Se não sair a mancha Use a cabeça e seja mais inteligente Com desinfetante você limpa Sem demora pode crer minha senhora Mas se nada resolver Jogue no lixo com prazer (2X)</p>
GRUPO 3	<p>Fui ao mercado comprar detergente, veio a formiguinha E passou na minha frente Fui ao mercado comprar Sabão, veio a formiguinha e Subiu na minha mão. E eu sacudi... Fui ao mercado comprar Desinfetante, e a formiguinha estava na es- tante Fui ao mercado comprar Sabão em pó, e a formiguinha subiu no rabió E eu sacudi... Fui ao mercado comprar Saco de lixo e a formiguinha Tomou chá de sumiço.</p>
GRUPO 4	<p>SEXTA - FEIRA</p> <p>Hoje é sexta-feira Chega de limpeza Vou largar o Omo E chamar o mordomo Com uma cerveja</p> <p>Chega de limpol E de pinho sol Chega de patrão Chega de sabão</p> <p>O lixo no portão</p> <p>Festeja, festeja, festeja, festeja, festeja!!!</p>

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 34: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO RIO DO SUL**

Vivências Lúdicas em alfabetização – produção textual e musicalidade

GRUPOS	PRODUÇÃO
<p>GRUPO REALEJO</p>	<p>REALEJO Encontrei uma sujeira Debaixo da escada Detergente pinho sol Para dar uma ensaboada</p> <p>Esfreguei, esfreguei Eu esfreguei tanto Que a vassoura eu quebrei</p> <p>Da primeira vez que a escada Eu limpei, usei sabão em barra, Mas eu só me ferrei</p> <p>Da segunda vez que a escada Eu limpei, eu fui na minha avó Buscar sabão em pó.</p> <p>Da terceira vez que a Escada eu limpei, joguei Tudo num saco de lixo E a faxina terminei</p>
<p>GRUPO DIALOGANDO</p>	<p>DIALOGANDO Fui ao mercado comprar sabão Como não tinha comprei multiação</p> <p>Eu me lembrei, me lembrei, me lembrei Que mais coisas eu precisarei</p> <p>Comprei Pinho Sol e detergente Limpol Aproveitei e levei clorisol (refrão)</p> <p>Então vi que não era só isso Pois ainda faltava o saco de lixo</p>
<p>GRUPO SÓ LETRANDO</p>	<p>FOMOS NO NARDELLI Fui ao mercado comprar sabão, Porque a sujeira encardiu meu roupão Eu esfreguei, esfreguei, esfreguei,... E a sujeira do roupão eu arranquei...</p> <p>Fui ao mercado comprar limpol Porque a noite eu sujei o meu lençol Eu esfreguei, esfreguei, esfreguei... E a sujeira com detergente eu limpei...</p> <p>Fui ao mercado comprar saco de lixo Porque na minha casa tinha muito bicho... Eu varri, varri, varri,... Pois a bicharada não queria sair...</p> <p>Fui ao mercado comprar desinfetante Para meu banheiro ficar limpo num instante... Eu esfreguei, esfreguei, esfreguei... E meu banheiro bem cheiroso eu deixei...</p>

**GRUPO VIBRA-
ÇÃO**

VIBRAÇÃO

Os cinco mandamentos da limpeza,
Vai ensinar Dona Tereza.

Lave sua louça usando detergente,
E também água quente.

Na roupa use sabão em pó,
Para ficar um xodó.

Para banheiro ficar bem brilhante,
Passe desinfetante.

Para lavar o chão,
Usamos água com sabão.

Depois de tudo isso,
Troque o saco de lixo!

**GRUPO
PEDAGOGAS EM
AÇÃO**

PEDAGOGAS EM AÇÃO

Senhora Senhorinha vamos
todos já limpar
A casa da vovozinha que esta
Muito sujinha

Para tirar o pó eu uso
O seu limpol
Pra juntar toda sujeira eu uso
Um saco só.

A roupa bem lavadinha cheirosinha
Vai ficar, usando sabão em pó
No varal vai dar um nó.

O banheiro bem limpinho cheirosinho
Vai ficar usando desinfetante
Pro meu cheiro eliminar

Por isso minha gente pra panela
Bem limpar eu uso sabão em barra
Pra ela poder brilhar.

Melodia: Ciranda Cirandinha

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

**TABELA 35: PROPOSTA CURRICULAR DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ
ALFABETIZAÇÃO - GRUPO SALETE**

Vivências Lúdicas em alfabetização – produção textual e musicalidade

GRUPOS	PRODUÇÃO
GRUPO 1	<p>A Maria diz que limpa Sua casa todo dia É mentira da Maria A casa dela é uma folia Há, há, há, ...</p>
	<p>A Maria diz que lava Tudo com sabão e, pó É mentira da Maria Sua casa é só pó Há, há, há, ...</p>
	<p>A Maria diz que é uma menina inteligente É mentira da Maria Ela não usa detergente Há, há, há, ...</p>
	<p>A Maria diz que usa Um produto a todo instante É mentira da Maria Ela nem usa desinfetante Há, há, há, ...</p>
	<p>A Maria diz que usa sabão Em barra toda hora É mentira da Maria Ela joga sabão fora Há, há, há, ...</p>
	<p>A Maria diz que é uma menina inteligente Ela não usa esses produtos Para não agredir O meio Ambiente Há, há, há, ...</p>
	<p>O Lourival diz que A teoria é uma simplicidade É mentira do Lourival A teoria é da complexidade Há, há, há,</p>
GRUPO 2	<p>CASA BRANCA (Asa branca)</p> <p>Quando olhei essa sujeira Até doeu meu coração Peguei o balde e a vassoura</p>

Peguei também pano e sabão

O sabão era ruim
Não limpava bem o chão
Joguei o Omo e esfreguei
E ficou uma perfeição

Quando entrei lá na cozinha
Vi aquela situação
Peguei a esponja e o detergente
Lavei a louça e o fogão

O banheiro estava um caos
O cheiro não estava bom
Então peguei um pinho sol
Pra melhorar a condição

Já me cansei da vida dura
E encontrei a solução
Vou embora pra outra terra
Ser professor na Educação

A MENINA DA FAXINA
(O Menino da Porteira)

Toda vez que chego em casa
Vejo desarrumação
Pego o kit de limpeza
E parto logo para a ação

O primeiro a ser usado
É o Omo multiação
Com ele lavo a roupa
E também esfrego o chão

Na limpeza da cozinha
Detergente vou usar
Tomando todo cuidado
Para economizar

Com zelo e capricho
Minha casa vai brilhar
E pra ficar cheirosa
Pinho sol utilizar

A faxina concluída
É hora de descansar
Pego os panos de pratos
E pro tanque vou levar

Como já estou cansada
Só o sabão vou passar
E na segunda-feira
"Boto" eles pra quarar

GRUPO 3

Fonte: Professores da Alfabetização envolvidos no projeto

4. LÍNGUA PORTUGUESA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Profa. Es. Elisandra Aparecida Giacometl¹⁹

A Língua Portuguesa é resultado de uma grande transformação, vem do latim vulgar (uma das variantes da língua romana) e do galego (falado na província de Galícia). Assim como as outras línguas, a Portuguesa sofreu muitas transformações ao longo do tempo e só no século XIII foi publicado um texto mais próximo do que hoje a consideramos. (BAGNO, 2012)

No Brasil, essas mudanças foram mais significativas ainda com a influência das mais de mil línguas faladas pelos indígenas que habitavam as terras ocidentais da América do Sul na época da chegada dos portugueses. (TEYSSIER, 2014)

O mesmo autor registra em sua obra a evolução da língua, chegando com os colonizadores, estes por sua vez, adotaram idiomas indígenas para se aproximarem dos índios, mas depois surgiram com as línguas chamadas gerais.

As riquezas culturais do idioma não se mantêm apenas com as influências indígenas, os africanos escravizados trazem a sua e influenciam diretamente a Língua Portuguesa, com vocábulos mantidos até os dias atuais.

Em 1700, surge a língua geral amazônica ou *nheengatu*, de base tupinambá, um exemplo que o idioma é rico e se mantém vivo com palavras como tapioca, açai, tipoia. Essa língua nos dias de hoje ainda é falada por 8 mil brasileiros.

Após esse período outras línguas começam a nascer enquanto algumas existentes foram se extinguindo. Os jesuítas que ensinavam as línguas gerais aos índios foram expulsos e Marques de Pombal promulga uma lei para impor o uso do Português. No entanto, as três línguas (tupi, africanas e Português) coexistem por muito tempo e suas influências, bem como muitos dos seus vocábulos permanecem até hoje.

¹⁹ Possui graduação em Letras: Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Contestado (2000). Especialista em Psicopedagogia e Secretariado Executivo. Especialista em Didática do Ensino Superior e Marketing Estratégico pela Faculdade de Tecnologia SENAC. Foi Secretária Executiva da Undime-SC, atuando na divulgação das políticas públicas do Ministério da Educação no Estado de Santa Catarina. Atualmente é professora do Núcleo de Ensino Superior do SENAC nas disciplinas de Mercadologia, Plano de Marketing e Comunicação. Também é professora de Língua Portuguesa no Colégio Bom Jesus Aurora e Secretária Executiva no Conselho Municipal de Educação de Caçador.

Além dessas influências, a vinda da família real marca a difusão da língua portuguesa; e a chegada dos imigrantes abrem o início à urbanização, há intensa assimilação do Português popular pelo culto e a incorporação de estrangeirismos.

Por volta de 1950, com o advento da TV, o americanismo chega ao Brasil e, com ele, novos termos são inseridos. Amplia-se a criatividade na fala e as manifestações artísticas movimentam o mundo das palavras como “acabar em pizza” e “jogar a toalha”.

A transformação que surgiu lá no início do latim vulgar, ganha espaço e como a língua é viva, transforma-se constantemente. Atualmente temos a influência constante de mais de 220 povos indígenas e dos quilombos que preservam seu idioma, somam-se 180 idiomas no território brasileiro.

No novo século, a língua é fortemente marcada pela influência midiática e pela internet, amplia-se, cria-se diariamente; as influências são idolatradas e odiadas, absorvem-se, adaptam-se e integram a identidade da Língua Portuguesa do Brasil.

As transformações hoje, como considera Perini (2012), acontecem nas ruas e nos prédios de grandes instituições, na linguagem dos sermões, das palestras, dos discursos de políticos e advogados (com seus vocabulários tão particulares). As mudanças também ocorrem na escrita, seja aquela feita com a ponta do lápis, na máquina de escrever ou no computador. Das poesias aos documentos, nada permanece igual por muito tempo. Existem as alterações que vêm naturalmente e ainda as que são determinadas por lei, como é o caso do Acordo de Unificação Ortográfica, elaborado em 1990 e recentemente ratificado pelo Brasil, que pretende aproximar as maneiras de escrever de todos os países que têm o Português como idioma oficial.

A Linguagem sempre fez parte da essência da vida, seja para trabalhar, estudar, conviver e até sobreviver. A fala se renova constantemente, já que não depende dos padrões linguísticos da norma-padrão, uma vez que a própria oralidade acontece antes da escrita. (RICARDO, 2012). A mesma autora considera que compreender as mudanças da língua nos leva a refletir sobre o processo de ensino da língua materna; combate o preconceito; amplia o conhecimento às diferenças entre a oralidade e a escrita e adéqua o uso das variantes linguísticas de acordo com o contexto.

Assim, “ler e escrever em uma sociedade letrada é imprescindível para entender o mundo. Saber ler e escrever é, portanto, uma questão que está ligada à luta por melhores condições de vida” (LERNER, 2002, p. 57).

E se assim o é, os questionamentos surgem quando o ensino da língua Portuguesa passa a ser alvo de muitas reflexões e de muitas críticas, visto a precariedade dos resultados do ensino da língua materna no Brasil.

É muito comum ouvirmos em “bom português” que o português é muito difícil ou que é odiado por muitos. Assim, a tarefa de ensinar abrange muito mais do que o repasse sistematizado de informações segmentadas.

Trazendo a atividade de linguagem para a sala de aula, é possível abrir espaço para diversas formas de expressão linguística. Validando as experiências e as contribuições dos estudantes, conduzindo-os a uma diferente visão do significado posto em contexto. Dessa forma, podemos falar em trabalho com respeito à variação. Encontramos suporte para a defesa dessa metodologia nos PCN:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (BRASIL, 1999).

Compreender o ensino de língua articulado com a linguagem é abrir mão de trabalhar com o estudante ideal, e assumir a função de levar o estudante real a encarar a própria língua como propriedade sua. “O estudante deve perceber os mecanismos que ele próprio utiliza – independentemente da intervenção de pais ou professores – para compreender e formular enunciados do cotidiano” (Silva, 2007, p. 21). É preciso levá-lo (o aluno) a rever essa relação, afinal como afirma Possenti (2007 p, 92) “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”.

Assim, se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino-aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma padrão, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. (TRAVAGLIA, 1997, p. 41)

A proposta de ensinar a língua materna vai ao encontro do desenvolvimento da competência comunicativa, à capacidade de empregar a língua adequadamente nas

diversas situações de comunicação, o que implica nas competências: gramatical ou linguística e a textual.

O que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os estudantes desenvolvam as capacidades que lhe permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (LERNER, 2002)

Qualquer que seja a linha pedagógica, professores e estudantes trabalham necessariamente com conteúdos. A diferença está na forma como esses conteúdos são abordados e tratados pedagogicamente em sala de aula. Eles apresentam natureza diversa. Desse modo, devem ser trabalhados de maneiras diferentes. (ZABALA, 1998)

Entretanto, há de se considerar que um ensino baseado na gramática tradicional deixa de lado a assimilação de regras por meio da atividade cognitiva, que capacita o indivíduo a manipular seus recursos expressivos, modificá-los e a apropriar-se dessas alterações. A inserção gradativa do aprendiz em todo o processo de construção de significação está ligada intimamente com a questão da formação de sua identidade e, conseqüentemente, do reconhecimento do que é o outro. (AGUILAR, 2007)

As considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa, estabelecem como significativo a união de três variáveis para o desenvolvimento do aprendiz nesse processo de construção da linguagem: o estudante; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas da linguagem e a mediação do professor.

O estudante, como sujeito do processo de aprendizagem, os conhecimentos, como momento que propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo e a mediação do professor conforme preconiza Feru-
restein (1994):

A experiência de aprendizagem mediada representa um modo de olhar a qualidade da interação, não estando especificamente relacionada a um conteúdo. Pode ser desenvolvida em diferentes ambientes, diferentes culturas, com diferentes pessoas. As diferenças individuais, nas funções cognitivas, provêm da influência do ambiente e decorrem da qualidade e da quantidade de mediação que a pessoa recebe. Quanto mais apropriada for a mediação, mais efetiva a modificabilidade de quem aprende. (p.15-16)

Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos, que pode ser proporcionada através do processo de mediação, demanda oportunidades de participar delas, conhecer como

se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2006)

Considerando estes aspectos, a proposta para o ensino da língua materna organiza-se de forma a promover o desenvolvimento das competências básicas, falar, ler e escrever, numa perspectiva de que a fala, a leitura e a escrita são atividades sociais, que caracterizam sujeitos históricos e que reconhecem a linguagem como um processo social e reflexivo, ampliando seu letramento que envolve as práticas sociais e culturais diferenciadas de acordo com o contexto em que ocorrem.

O material linguístico desta proposta tem como base o texto, não textos isolados, segmentados, tampouco de gêneros exclusivos como pretexto para exercícios gramaticais, mas todos os textos possíveis de autores consagrados, professores, estudantes, jornais, revistas que proporcionem aos sujeitos do processo de aprendizagem o envolvimento na leitura, na produção e na análise crítica e consciente.

Não se considera a gramática isolada ou tradicional, entretanto os conteúdos gramaticais não podem desaparecer. O objetivo do estudo da gramática é a articulação destes com o domínio das atividades linguísticas.

Considerando as concepções e reflexões apresentadas, a proposta de ensino da Língua Portuguesa considera também a aquisição da norma ortográfica como um processo a ser adquirido no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental. Conforme Cagliari (2001) há de se considerar que é preciso ensinar a criança a desconfiar do que escreve e procurar as informações necessárias para saber se escreveu certo ou não, ao invés de exigir dela só o ortográfico.

Uma vez compreendido esse processo de contextualização e reflexão da linguagem que deve favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil, há que se considerar todo o processo linguístico e os objetivos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos ciclos de aprendizagem.

No primeiro ciclo é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial.

É possível que se aprenda textos antes mesmo de saber escrevê-los, rompendo a convencionalidade.

É importante que as atividades deste ciclo se organizem de forma que seja possível aos estudantes a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos.

O segundo ciclo considera que o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente tenham se acumulado no período.

No terceiro e quarto ciclos, trata-se de um período de vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais.

Todas essas discussões apontam para a necessidade de repensarmos desde a concepção de língua, do ensino e aprendizagem, os procedimentos metodológicos realizados por professores, o livro didático que auxilia essa prática, entre tantas outras.

Para operacionalização dessa necessidade, torna-se importante refletir sobre os objetivos determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando do componente Língua Portuguesa, sendo:

- Dominar, progressivamente, a norma padrão, sendo capaz de produzir análises sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, com atenção para algumas especificidades do português usado no Brasil e reconhecendo o papel da norma culta para o uso da língua oral e escrita.
- Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.
- Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

- Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.
- Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição literária àqueles da cultura popular, bem como a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas.
- Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções.
- Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano e a progressão das habilidades de leitura ao longo da escolarização para o componente Língua Portuguesa estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos:

- 1) o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade (identificar, localizar, inferir, comparar, analisar, defender posicionamento, produzir etc.);
- 2) o desenvolvimento de atitudes e valores (apreciar, valorizar, reconhecer a importância);
- 3) o domínio de conhecimentos sobre gêneros/tipos textuais e seus determinantes sociais;
- 4) o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos. (BNCC, 2016, p. 97-98).

Para as finalidades desta Proposta Curricular, esses objetivos são considerados por campos na BNCC, uma vez que apontam para a importância dessa proposta contextualizada do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

- Campo da vida cotidiana – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico/familiar, escolar, cultural, profissional.
- Campo literário – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita, na criação e fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.
- Campo político-cidadão – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral / sinalizada / escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.
- Campo investigativo – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Compreendendo e atendendo aos preceitos descritos, essas considerações reforçam e retomam a reflexão da proposta na essência do conceito de letramento, apontam a Língua Portuguesa como um componente transdisciplinar, ao afirmar que “o conhecimento próprio da disciplina [...] está para além dela” (Diretrizes Curriculares, 2013, p.28).

Nos diferentes espaços do ambiente escolar e para além dele, as atividades se organizam em torno do uso e do contato com elementos próprios para cada período

da vida e o contexto de formação, trabalhando o que a criança já conhece, mas sempre ampliando os repertórios expressivos, problematizando as vivências e experiências. (BNCC, p. 184)

Cabe, então, garantir que os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa que estão organizados em quatro eixos - Leitura, Escrita, Oralidade/Sinalização, Conhecimento sobre a Língua e sobre a Norma sejam compreendidos e cumpridos possibilitando a efetiva aprendizagem e a articulação com as outras áreas da linguagem.

O objetivo do trabalho com leitura na escola deve ser o de formar leitores competentes. Entende-se por leitor competente alguém que sabe selecionar, dentre os textos de circulação social, aquilo que atenda às suas necessidades; que consegue ler não apenas o que está escrito explicitamente, mas também aquilo que está implícito. Além disso, o leitor competente deve conseguir estabelecer relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos. (PCN: Língua Portuguesa, 1997).

Segundo CAGLIARI (1989, p. 151) “cada um lê a seu modo. E isso não é mau, mas é o que deve acontecer, e a escola deve respeitar a leitura de cada um”.

A leitura deve ser motivacional e investigativa, é preciso preparar o estudante para essa atividade, problematizando, levantando hipóteses, causas, consequências, formulando questões que antecipem o assunto, despertem o leitor, oportunizem previsões, criem o suspense necessário para instigar a imaginação e ampliar o momento de motivação. Uma vez que como afirma Marisa Lajolo (2004), de que a leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é uma resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

Assim, as modalidades de leitura devem enfatizar a leitura crítica e a leitura compreensiva, podendo ser: silenciosa individual; leitura feita pelo professor; leitura feita pelo aluno (sequenciada ou não), análise vocabular, leitura pela escuta.

O importante é que a leitura faça sentido para o estudante, uma vez que para o professor esse processo pareça natural, para o aluno ele não o é, sempre existe a possibilidade de transformar com considera Marisa Lajolo (2004), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Ler e escrever são conquistas para o mundo e para sempre. Nesse sentido,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um

texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.36).

Os PCN consideram ainda que, para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato. É preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Dentro da proposta sugeriu-se a leitura investigativa, reflexiva e a criação de projetos de leitura diários e contínuos na escola Além disso, sugere-se que as variedades da língua sejam contempladas, levando ao estudante a importância e o valor sociocultural dessas linguagens.

Além disso, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que possibilitam ao estudante construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

O objetivo do trabalho de produção textual na escola deve ser o de desenvolver no estudante uma competência discursiva, marcada por um bom domínio da modalidade escrita. Em outras palavras, o estudante deve ser transformado em um escritor competente.

De acordo com os PCN (1997), escritor competente é aquele capaz de reconhecer diferentes tipos de texto e selecionar o mais apropriado a seus objetivos em uma determinada situação comunicativa. Ele também possui a capacidade de elaborar seu discurso de acordo com o leitor a que seu texto se destina. Além disso, percebe se seu texto está confuso ou não, redundante, sem sentido etc., tendo condições de revisá-lo e re-escrevê-lo até considera-lo adequado a seus propósitos. É por todas essas razões, capaz de produzir textos coesos, coerentes e eficazes para expressar seus sentimentos, suas experiências, suas ideias e opiniões nos mais diversos gêneros.

Todorov (1980) diz que os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou

seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade. Por outro lado, quando precisamos produzir um texto, buscamos, na nossa memória, conhecimentos sobre como os textos escritos naquele tipo de situação se organizam.

A proposta propõe que a escrita siga os preceitos básicos de análise e reflexão, através da produção, análise, revisão e reescrita. Em relação às práticas do ensino de ortografia, costuma-se observar que ortografia não se aprende sozinho, “com o tempo”. É preciso que haja estratégias didaticamente planejadas que levem o estudante a refletir sobre a natureza das normas ortográficas.

De acordo com MORAIS (1998, p.17-18):

[...] a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. Creio que é preciso superar esse duplo desvio: em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir em ensinar, de fato, a ortografia.

Assim, as discussões apresentaram propostas efetivas para a organização do conteúdo ortográfico buscando despertar no aprendiz a consciência de que existem casos em que há regras orientando a escrita ortográfica das palavras e há outros em que não há regras. Para todos os casos é preciso trabalhar a memorização gráfica e consultar fontes autorizadas como o dicionário.

A normatização sempre deve estar contextualizada, voltada para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita. Assim, como estabelece os PCN (1997), a construção de regras ou atividades preparadas para que o estudante possa se apropriar das regularidades descobertas “não tem um fim em si mesmas”. Se o objetivo é que os estudantes escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso introduzir as competências desenvolvidas no texto.

Por conseguinte, é necessário avaliar o processo. Considerou-se no grupo que a avaliação toma por critério a autonomia progressiva ao longo da escolaridade, uma vez que é preciso ter procedimentos didáticos e critérios claros para fazê-la.

A avaliação pode ser definida como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 1994).

Portanto, deve ser contínua e como parte integrante e intrínseca do processo de ensino-aprendizagem. Ela fornece subsídios ao professor e ao estudante para que tenham a oportunidade de conscientizar-se de todo o processo. A avaliação, muito mais do que obter notas, é o compromisso firmado pelo professor, o de ensinar e o compromisso firmado pelo estudante, o de aprender.

Nesse processo há de considerar as três etapas avaliativas, sendo: avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somatória.

Por fim, os conteúdos relacionados - tanto em relação ao primeiro quanto ao segundo ciclo - referem-se, por um lado, aos considerados gerais, os quais precisarão ser tratados em qualquer um dos blocos de conteúdos devido a sua estreita relação com todos eles.

Por outro lado, serão relacionados os conteúdos específicos de cada um dos “Blocos de conteúdos” considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos. Representam o que precisa ser ensinado e não o que deve ser exigido dos alunos ao término de cada ciclo, uma vez que a aprendizagem é contínua e constante.

QUADRO 2: Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa: 1º ao 5º ano

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
<p>Leitura e Interpretação de texto: Criação de desenhos e pinturas lendo imagem; Uso da oralidade para comunicar ideias: linguagem oral; Reprodução oral de jogos verbais: músicas e poemas. Leitura de imagens e de símbolos diversos: alfabeto. Interpretação de pequenos textos: parlendas. Participação em situações de leitura em que o professor lê o texto: histórias. Leitura não convencional de textos; Leitura de Imagens; Tirinhas; Poemas; Cantigas Filmes; Contos de Fadas Fábulas; Músicas</p> <p>Produção de textos: Iniciação de leitura escolar: crachás Reprodução oral de jogos verbais: adivinha. Criação de desenhos com registros de situações vividas. Iniciação à pesquisa escolar. Acróstico; Ficha Pessoal; Recados; Poemas Coletivos; Diálogo; Texto instrucional; Rima; Fábula.</p> <p>Gramática Identificação e escrita dos próprios nomes e dos colegas: nomes próprios Apresentação do alfabeto Identificação das letras do alfabeto em diferentes contextos.</p>	<p>Leitura e Interpretação de texto: Textos relacionados com pinturas, parlendas, poemas, trava-línguas, cantigas, convites, painel de brinquedos, adivinhas, cantigas, história em quadrinhos, textos instrucionais, anúncio, filmes, capa de livro, verbete, enciclopédia, contos.</p> <p>Produção de texto: Regras de brincadeiras e jogos; Instrução. História em quadrinhos Parlendas; Poemas e trovas; Cantigas; Verbetes de enciclopédia; Fábula;</p> <p>Linguagem: Variedades linguísticas; o sentido das palavras; sinônimos. Uso do dicionário; separação de sílaba; flexão singular e plural; a pontuação: travessão no diálogo; o parágrafo; o ponto final, ponto de interrogação e exclamação; nomeando seres; masculino e feminino, singular e plural.</p> <p>Ortografia: Alfabeto em ordem alfabética; Vogais e consoantes; V e Z; letra cursiva; maiúscula e minúscula, consoantes, h, ch, lh, nh, x, tipos de letra. A – I, O – U no final da palavra. Cruzadinha; S, R, RR, SS; ca, co, cu e qui, ga, go gu, gue, gui. M e N antes de outras consoantes.</p>	<p>Leitura e Interpretação de texto: Visuais: pinturas, fotografias, quadros, cartão-postal, filmes, cartum e símbolos; Orais: página de jornal, narrativas, poemas, HQ, receitas, artigo de revista, tabelas, lendas, ficha técnica, fábula, parlenda, letra de música, texto informativo.</p> <p>Produção de Texto: Poema; autobiografia; receita; anúncio publicitário; lendas; fábulas; ficha técnica; verbetes; notícia; legendas, rótulos; jornal escrito.</p> <p>Gramática: O uso do dicionário O alfabeto e a ordem alfabética; substantivo; verbo; numeral; adjetivo; sinais de pontuação; tipos de frases; parágrafo; acentuação gráfica; pronomes; variedades linguísticas; aumentativo e diminutivo; linguagem figurada; pronomes;</p> <p>Ortografia: Tipos de letra; M antes de p e b; G e J; O e E no final das palavras; AL/AU. EL/EU e IL/IU; LHA/LIA e LHO/LIO no final das palavras; C e Ç, AM e ÂO; Dígrafos e Encontros Consonantais; Z e S; ÊS e ESA no final das palavras, M, N e til.</p> <p>*Projeto Literário (seleção de livros de acordo com cada unidade)</p>	<p>Leitura e Interpretação: Visuais: pinturas, fotografias, filme. Orais: poemas, HQs, notícia, entrevistas, jornalísticos, narrativa ficcional, filme, campanhas publicitárias, classificados.</p> <p>Produção de texto: Relato pessoal; carta pessoal; diário; entrevista; títulos e legendas; Opinião; Instrução; e-mail; comentários de internet.</p> <p>Gramática: Uso do dicionário; Sinônimos/Antônimos; substantivo; adjetivo; pontuação; pronome; verbo; advérbio; acentuação gráfica; separação de sílabas; verbo; emprego da vírgula; pontuação; separação silábica; divisão silábica; linguagem formal e informal, sílabas tônicas e átonas;</p> <p>Ortografia: - am/ão; M antes de p e b; t/d; f/c; c/g; gu/qu; z/s – esa, eza; ção – são – ssão; dígrafos, encontros consonantais, os sons do x, mas, mais, tem, têm;</p> <p>*Projeto Literário (seleção de livros de acordo com cada unidade)</p>	<p>Leitura e Interpretação: Visuais: filme; imagens, pinturas; Orais: poemas; histórias em quadrinhos; jornalísticos (notícias, entrevistas, campanhas publicitárias) narrativas ficcionais, contos, HQ.</p> <p>Gramática: Substantivo – conceitos e classificação; Flexão; Numeral; Sinônimos e antônimos; Uso do dicionário; Pontuação; artigo; adjetivo; encontros vocálicos; consonantais; dígrafos, divisão silábica. Acentuação das palavras; mau x mal; sse/ece; isse/ice; som aberto e fechado: ó e ô; G e J.</p> <p>Produção textual: Depoimento; narrativa; análise literária; texto teatral; poema; reportagem/ debate; texto de opinião; biografia; autobiografia;</p> <p>*Projeto Literário (seleção de livros de acordo com cada unidade)</p>

<p>Escrita hipotética de palavras: escrita espontânea. Letra maiúscula e minúscula; vogais; letra cursiva; contagem de sílabas e palavras; letra maiúscula em início de frase e ponto final; vogais e consoantes; plural das palavras.</p> <p>Identificação das letras em associação ao valor sonoro inicial das palavras e de suas partes.</p> <p>Identificação das letras em associação ao valor sonoro inicial das palavras e de suas partes: sílabas</p> <p>Ortografia F, G, R, B e C Trabalhando pares p/b; s/ss; c/ç; j/g V, Z, H e L começo e fim de sílaba; Trabalhando ch, nh, lh Encontros consonantais: pr/br/cl/pl/cr/tr/gr Pares com sons c/qu; g/gu Palavras terminadas em ao, em, im, um</p>				
---	--	--	--	--

Fonte: Professores de Língua Portuguesa envolvidos no Projeto

QUADRO 3 – Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa: 6º ao 9º ano

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>Adjetivo: conceito, classificações e flexão Advérbio: classificações e emprego Artigo: flexão, classificações e emprego Conjunção: principais valores semânticos Elementos da comunicação, a língua e os códigos Fonema e letra – Dígrafos, encontros consonantais e vocálicos Funções da linguagem Grau dos adjetivos e dos substantivos Interpretação e compreensão textual Linguagem da internet Numeral: flexão, classificações e emprego O pronome e a coesão textual O texto: elementos para a interpretação Os conectivos na construção do texto Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas Preposição: valores semânticos, combinação e contração Pronomes: pessoais e de tratamento Pronomes: possessivos, demonstrativos, indefinidos e interrogativos Substantivo: conceito, classificações e flexão Variedades linguísticas de registro Verbos: conjugação do Subjuntivo e do Imperativo Verbos: flexão e conjugação do Indicativo Verbos: morfologia e classificação</p> <p>*Projeto Literário (seleção de livros de acordo com cada unidade)</p> <p>** Gêneros Discursivos Orais e Escritos.</p>	<p>Adjunto adnominal: morfossintaxe e emprego. Adjunto adverbial: classificação e emprego Aposto e vocativo (Apresentação) Classificação do sujeito Complementos verbais Concordância nominal Concordância verbal Conjunções e coesão textual Ditongos, hiatos e acento diferencial Interpretação Textual Introdução ao período composto Predicado: transitividade verbal e predicado verbal. Predicado: verbo de ligação, predicativo do sujeito e predicado nominal. Preposição: identificação e valores semânticos. Pronomes na função de complementos verbais. Sintaxe: frase, oração e período. Sujeito e predicado: identificação. Verbos: conjugação e emprego Verbos: formas nominais e locuções verbais. Verbos: morfologia e classificação.</p> <p>*Projeto Literário (Seleção de livros de acordo com cada unidade)</p> <p>** Gêneros Discursivos Orais e Escritos.</p>	<p>Adjunto adnominal Adjunto adverbial: as circunstâncias nas frases Aposto e vocativo As orações e as conjunções na construção do texto Casos gerais de concordância Conjunções coordenativas. Conjunções subordinativas adverbiais Coordenação Interpretação Textual O complemento nominal O predicado: verbal, nominal e verbo-nominal Partícula SE – apassivadora ou índice de indeterminação do sujeito Período simples / oração absoluta/ período composto Pontuação na construção do texto. Pontuação: a vírgula entre os termos da oração Predicativo do sujeito Subordinação: adverbiais Subordinação: substantiva e adjetiva Sujeito simples, composto, desinencial, indeterminado. Transitividade Verbal Verbos impessoais: oração sem sujeito. Vozes verbais e agente da passiva</p> <p>*Projeto Literário (Seleção de livros de acordo com cada unidade)</p> <p>** Gêneros Discursivos Orais e Escritos.</p>	<p>As funções sintáticas dos pronomes relativos Colocação pronominal Concordância nominal Concordância verbal Coordenação x subordinação Crase Estrutura das palavras Figuras de sintaxe Formação das palavras Função argumentativa das adverbiais Interpretação Textual Orações adjetivas e o pronome relativo Orações reduzidas Orações subordinadas adverbiais Orações subordinadas substantivas Período Composto Pontuação Regência Nominal Regência Verbal</p> <p>*Projeto Literário (Seleção de livros de acordo com cada unidade)</p> <p>** Gêneros Discursivos Orais e Escritos.</p>

Professores de Língua Portuguesa envolvidos no Projeto

** Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras. cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (aniversário, Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.)

Professores de Língua Portuguesa envolvidos no Projeto

5. UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Profa. Es. Elisandra Aparecida Giacomel

Considerando o momento atual, em que vivemos experiências político-pedagógicas e as colocamos em discussão, iniciaremos um diálogo que visa ser rico e importante com os professores de Língua Estrangeira – Inglês.

Cabe considerar que legalmente, o ensino de Inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado. Na esfera federal: a Constituição Federal garante como princípio o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico no Brasil. Esta função é regulamentada pela LDB, que por sua vez define os papéis da União, Estados e municípios nas responsabilidades sobre a oferta do ensino no Brasil e desde que sigam as diretrizes dos PCNS e da LDB, os Estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta da língua estrangeira, como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas. (British Council Org., 2015).

O ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais. [...] e o fato de pertencer a parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes desconsiderada dentro do currículo escolar. (British Council Org., 2015).

Dentro dessa perspectiva, o ensino de língua Inglesa tem sido alvo de muitas reflexões e de muitas críticas, visto a precariedade dos resultados da própria língua materna no Brasil. Os professores de Língua Estrangeira se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram, como por exemplo: o grande número de alunos por turma, o número reduzido de horas aulas semanais e a falta de recursos didáticos, a falta de reconhecimento da importância da língua inglesa como forma de interagir com a sociedade globalizada, a regulamentação do número de aulas, capacitações continuadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) confirmam a importância de não se ater somente às dificuldades quando afirmam que: “deve-se encontrar maneiras de

garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN, p. 65).

O documento Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras (2001), conhecido como Carta de Pelotas afirma que: “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população”. Sendo incapaz de propiciar um ensino de línguas eficaz a função parece ter sido absorvida pelos cursos de idiomas.

Pode-se dizer, então, que a escola não está preparando o cidadão para “o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras”.

“O componente Língua Estrangeira terá de enfrentar alguns desafios para ocupar seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção dos sentimentos por parte dos estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento”. (BNCC, p. 123).

A proposta que se apresenta vai ao encontro do desenvolvimento da competência comunicativa, à capacidade de empregar a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação, sendo necessário ampliar as definições de linguagem, mediação e aprendizagem. (BNCC, p. 368-381)

Considerando-se a linguagem o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca a humanidade. Cumpre o papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. “É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo em que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento” (Vygotsky e Bakhtin, 1994).

A aprendizagem de Língua Estrangeira é um processo composto por muitas variáveis. Algumas dessas variáveis são:

- as questões referentes à metodologia e recursos instrucionais;
- as diferenças individuais do aprendiz (aptidão, estilo cognitivo, etc.);
- o contexto da aprendizagem;

- características do professor;
- aspectos relativos à linguagem a ser aprendida.

O inglês é a língua universal de comunicação neste século. A sociedade brasileira reconhece o valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da LE no currículo.

“Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou técnico que mantém essa escola” (FILHO, 1998).

Precisamos considerar para o ensino de Língua Estrangeira, para romper com esse paradigma da impossibilidade de aquisição da Língua Estrangeira na escola e ainda como prática pedagógica, a articulação de quatro variáveis:

- Romper a cultura do erro;
- O aluno;
- Os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- A mediação do professor.

Essa articulação garante um ensino significativo, ao inserir a atividade concreta do aluno no âmbito de objetivos ou contextos mais amplos em que tal atividade possa adquirir um significado adequado. Desta forma, possibilita a participação de todos os alunos nas tarefas, mesmo que o seu nível de competência, ou seu interesse, seja, a princípio, insuficiente ou inadequado.

Considera ainda, o estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional, baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútua, no qual também haja lugar para curiosidade, para pesquisa e para o interesse pelo conhecimento.

Se necessário, faz modificações e ajustes, tanto no planejamento, como no desenvolvimento da própria atuação, de acordo com a normatização obtida a partir das atuações dos alunos. Amplia a utilização dos conhecimentos que estão sendo aprendidos e a necessidade de aprofundá-los de maneira autônoma.

Promove que se utilize a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, evitando e controlando possíveis mal-entendidos ou falta de compreensão. Usar a linguagem para recontextualizar e reconceituar a experiência.

Na perspectiva de educação linguística, de letramento e de interculturalidade, adotada pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, torna-se importante, que os estudantes tenham oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre si e sobre o outro, conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. (BNCC, p. 368-381)

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. A medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a cultura e o mundo em que vive. (BNCC, p. 37)

Para atuar em diversas práticas sociais, em diferentes línguas, e desenvolver atitudes interculturais frente à interação com o outro, são necessários conhecimentos:

- de mundo, relativos a fenômenos, seres, objetos, acontecimentos etc. e suas relações, e aos temas que são tornados relevantes pelos participantes nas situações de comunicação nas quais se engajam;
- das condições de produção do discurso: quem são os participantes da situação comunicativa, qual é ou quais são seu(s) propósito(s), em que contexto sociocultural e histórico está sendo construída a interação.
- dos modos de organizar e construir discursos, constituídos socioculturalmente ao longo da história e reconhecidos pelos participantes como gêneros do discurso relativamente estáveis.
- dos sistemas linguísticos usados, que reúnem os recursos linguístico-discursivos necessários para participar de interações, entendendo que os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e seus efeitos de sentido no discurso também são culturais.

Para que os objetivos sejam alcançados e esse novo olhar para o ensino de Língua Inglesa seja efetivo, devem ser consideradas nessa proposta as práticas sociais que organizam os objetivos de aprendizagem da Língua Estrangeira com base na BNCC, 2016:

- práticas da vida cotidiana: referem-se à participação dos/as estudantes nas variadas atividades por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito à reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos;
- práticas artístico-literárias: referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, fanfiction etc.), de culturas estrangeiras ou locais;
- práticas mediadas pelas tecnologias digitais: referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável.

Considerando-se todas essas práticas e conhecimentos, certamente o ensino da Língua Inglesa alcançará a sua função, uma vez que não há mais como perceber o mundo a nossa volta sem o domínio da língua inglesa. Ela abre muitas portas para esse mundo totalmente globalizado.

QUADRO 3 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 1º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SOCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS INTERDISCIPLINARES
Greetings Introductions	HQ Música Dialogue Cartazes	Cumprimentar/responder Apresentar-se Despedir-se	Hi Hello Goodbye My name is	Função e uso do verbo to be Função e uso dos pronomes I - MY	História
Colors School Objects	HQ Música Dialogue Cartazes	Associar as cores aos objetos do meio Identificar e reconhecer os nomes dos objetos escolares.	Red, purple, blue... Pencil, eraser, notebook... Vocabulary	Adjective Nouns	Artes Matemática
Numbers Pet Animals	HQ Música Dialogue Cartazes	Relacionar os números as quantidades. Reconhecer e associar os animais	Numbers de one to ten Cat, dog, fish, Bird, turtle... Vocabulary	Adjective Nouns	Matemática Português
Toys	HQ Música Dialogue Cartazes	Reconhecer e associar os nomes de brinquedos	Kite, bike, boll, car... Vocabulary	Nouns	Português Ed. Física Artes
Family	HQ Música Dialogue Cartazes Photo	Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Father, Mother, sister, stepfather, stepmother... granfather, grandmother... Vocabulary	Adjective and nouns	História
Humann Body	HQ Música Dialogue Cartazes	Usar o corpo para expressar e compreender ideias.	Head, shoulders, knees, toes - (face) Vocabulary	Adjectives and nouns	Ciências
Christmas	HQ Música Dialogue Cartazes	Usar conteúdos já estudados (colors and numbers) para trabalhar o natal.	Tree... star... Vocabulary	Nouns	História Artes

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 4 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 2º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SOCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS INTERDISCIPLINARES
Greetings Personal Information Introducing Myself and others	HQ Music Dialogue List Grafic Pictures Receita Placa	Saber as greetings e usá-las. Cumprimentar/responder	Hello, Hi, Good Morning Good afternoon Good evening My name What's your name? ABC	Verbo to be Pronouns - I, my	História
School		Nomear elementos presentes na sala de aula	Classroom vocabular: teacher, student, pen...	Nouns	História
Numbers		Relacionar o número a quantidade.	Numbers one ... twenty	Uso do tempo do verbo to be WH- Questions	Matemática
Family		Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Fhater, mother, grandfhater, grandmother – step-mother, stepfather...	Verbo to be Função e uso dos pronomes (He and She)	História
Fruits (Sazonal) Colors		Relacionar as frutas suas cores e quantidades. Reconhecer o alimento favorito.	Apple, orange, grape, banana, watermelon... (Colors – review)	Nouns Função e uso do demonstrativo this (is)	Ciências
Animals		Reconhecer seus animais de estimação e da fazenda.	Pet and Farm animals	Função do uso do tempo do presente simples. Nouns	Ciências
Parts of the body		Apontar e nomear as partes do corpo.	Head, shoulders, knees, toes, hand, fingers... (Face)	Nouns	Ciências

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 5 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 3º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SOCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS INTERDISCIPLINARES
Greetings Personal Information	Música	Cumprimentar/responder Perguntar o nome	Good Morning! Good Afternoon! Good Evening! Good Night!	Função do uso do verbo to be e to like. Pronomes Pessoais	História
School Objects Classroom	HQ	Relacionar objetos da sala com numerais. Pronunciar corretamente o nome dos materiais estudados.	Teacher, Student, Pen, pencil, Playground... Vocabulary.	Wh – questions Adjectives pronouns	História
Family	Bilhete	Reconhecer os vocabulários pela pronúncia. Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Family tree	Função e uso do verbo to be. Pronouns - He and She.	História e Arte:
Animals/Habitat	Cartaz	Nomear os animais e relacioná-los ao dia a dia.	Farm, Jungles, water animals.	Uso do do e do have presente simples.	Ciências
Foods Breakfast	Grafic	Nomear os alimentos e relacionar com o dia a dia.	Foods relacionados ao café da manhã. (cultural)	Uso de itens lexicais de diversos campos semânticos.	Ciências
Numbers	Lists	Contar de 1 to 60.	One... twenty	Função do uso do verbo to be. Wh questions How old.	Matemática: Jogos
Parts of House	Cardápio	Nomear partes da casa.	Kitchen, bathroom, bedroom, garage, room...	Função do uso dos verbos no presente simples.	História e matemática
Clothes		Nomear e descrever peças do vestuário.	T-shirt, pants, shorts, dress, skirt, shoes	Present continuous	Ciências e artes
Humann Body		Nomear partes do corpo	Head, eyes, ears nose, arm, belly.	Nouns	Ciências e artes
Transport		Reconhecer os principais meios de transportes.	Bus, car, airplane, train, bike, motorcycle	Verb to go Adjectives by	Geografia e artes

Feelings		Demonstrar através de expressões faciais, os principais sentimentos	Faces Smile, cry Happy – sad	Adjectives	Atitudes Sociais
----------	--	---	------------------------------------	------------	------------------

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 6 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 4º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SÓCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS-INTERDISCIPLINARES
Greetings (review)	Música; HQs; Diálogos	<ul style="list-style-type: none"> Nomear os cumprimentos; Interagir; 	Hi, hello, good morning, good afternoon, good evening, good night, bye, bye-bye; What's your name?	Prepositions (in, at...)	Ensino Religioso; Ética; Respeito;
House Parts of the house	Cartaz; Música;	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais partes da casa; 	Kitchen; Bedroom; Bathroom; Living; Garage.	Adjectives; Demonstratives; Pronouns; There is; There are; Plural of nouns;	Geografia – os diferentes espaços físicos; Respeito;
Food	Música; Lista; Receita; Cardápio;	<ul style="list-style-type: none"> Enumerar os principais alimentos doces e salgados; Expressar preferências; Listar compras 	Salt food; Sweet food; Junk food (cultura)	Preferences; Like; Don't like; - Dislike; Hate;	Ciências Saúde; Nutrição;
Cardinal Numbers to 100	Música; Convite; Gráfico;	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar cálculos; Listar os números; Ordem crescente e decrescente; 	Cardinal numbers 0 to 100	How many? (countable things) Have; Don't have; Telephone numbers;	Matemática – operações;
Times	Música; Diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar e responder horas; 	Question words What, When...	What time is it? It is; It isn't;	Matemática;
Days of the week	Música; Tabela; Diálogo;	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os dias da semana; 	Sunday to Saturday	What day is today? It's	Português; Ciências;
Months of the years	Música; Diálogo Cartaz	<ul style="list-style-type: none"> Identificar dias e meses do ano; 	January to December When?	When is your birthday? My birthday is in...	Ciências; História; Português
Seasons	Música; Diálogo; Cartaz;	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as estações do ano; 	When? Spring, fall, summer, winter	What is your favorite season? Short answer;	Ciências;
Clothes	Música; Caça-palavras	<ul style="list-style-type: none"> Listar roupas conforme a estação do ano; Diferenciar as roupas masculinas das femininas. 	Hot and cool clothes; Colors;	Present continuous; He/she is wearing...	Arte;

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 7 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 5º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SOCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS-INTERDISCIPLINARES
Sports	Música; HQs; Diálogos	<ul style="list-style-type: none"> Nomear os esportes; Interagir; Classificação 	Soccer, handball, volleyball...others First, second, third...	Adjectives; Verbs + ing; Present continuous. Verb to be (affirmative, negative and interrogative forms) Ordinal numbers	Educação Física; Ensino Religioso;
Jobs	Cartaz; Música; Entrevista;	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as principais profissões (família); 	Teacher; Dentist; Doctor; Cook; Farmer; (others).	Adjectives; Pronouns; Plural of nouns; Singular and Plural; Are they?	Geografia; Português; História; Matemática.
Town	Música; HQs; Lista; Maps	<ul style="list-style-type: none"> Elencar os principais estabelecimentos e localizações. 	Buildings; Address;	Places prepositions (near, far, at...)	Geografia; Arte; Matemática
Cardinal numbers	Música; Convite; Gráfico;	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar cálculos; Listar os números; Ordem crescente e decrescente; Pares e ímpares 	Cardinal numbers	How many? (countable things) How much? (uncountable nouns) Have; Don't have;	Matemática – operações;
Countries	Música; Diálogo. Mapas; Bandeiras.	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar e responder sobre a origem; Identificar a moeda e língua de cada país; 	Where are you from? Language; Nationalities; Money; Flags.	Question tags;	Matemática; História; Geografia; Arte
Routine (My day)	Música: Diálogo; Calendário; Diário.	<ul style="list-style-type: none"> Descrever a rotina diária (agenda) 	Greetings, months, days, seasons, numbers, food, house, sports, jobs, clothes, times, others)	Review for all	Português; Ciências; Matemática; Arte; Educação Física; História; Geografia; Ensino Religioso.

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 8 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 6º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICA SÓCIO-COMUNICATIVAS		CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANS-VERSAIS – INTER-DISCIPLINARES
Greetings	História em quadrinhos Músicas Diálogos	Apresentar-se Cumprimentar Despedir-se		Cumprimentos e despedidas; Informações pessoais;	Subject pronouns; Possessive adjectives; Verb to be	Português; Ensino religioso
Class-room instructions	Teatro Imagens	Compreender e executar Interagir		Instruções;	Imperative; Can and May;	Português;
Countries and nationalities	Cartões postais Folders Mapas	Perguntar e responder sobre a origem das pessoas; Reconhecer características dos gêneros textuais;		Países e nacionalidades; Informações culturais;	Verb to be; Subject pronouns; Possessive adjectives;	Geografia; Matemática;
Family	Músicas Diálogos Fotos	Apresentar os membros da família; Descrever pessoas; Discutir sobre diferentes tipos de família;		Membros da família;	Verb to be; Subject pronouns; Demonstrative pronouns;	Ensino religioso; História; Ciências; Artes;
School	Lista de materiais Boletim escolar Convite	Nomear os objetos; Localizar os ambientes da escola; Divulgar eventos escolares;		Materiais escolares; Partes da escola; Disciplinas	Verb to be; Subject pronouns; Demonstrative pronouns; Prepositions;	Artes; Português; Matemática;
Numbers	Calendário Provérbios Música Instruções	Usar a forma escrita e oral dos números;		cardinal and ordinal numbers; 1st, 2nd, 3tr	Verb to be; Interrogative pronouns; Imperative form	Matemática; Português
Places in town	Imagens Músicas Diálogos	Identificar os diferentes lugares da cidade; Criar folders, mapas e guia turísticos; Produzir a descrição de um local da cidade;		Lugares da cidade; Advérbios; Adjétivos;	Verb to be; There to be; Adverbs; Adjectives;	Geografia; Português;
Animals and colors	Músicas Imagens	Descrever os animais; Classificar os animais; Produzir dicionário ilustrado; Identificar cores;		Animais Cores Formas	Verb to be; Subject pronouns; Demonstrative pronouns; Adjectives	Ciências; Artes;

Parts of the body	Imagens Música Texto	Identificar as partes do corpo; Seguir instruções;		Partes do corpo	Verb to be; Subject pronouns; Demonstrative pronouns;	Ciências;
Food	Tabela nutricional Lista de compras Receitas	Listar alimentos; Construir um cardápio; Desenvolver uma receita; Dar e seguir instruções; Expressar preferências;		Comidas Frutas Verduras Bebidas Sobremesas Fast foods Refeições	Simple present;	Ciências; Português;

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 9 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 7º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICA SÓCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS – INTERDISCIPLINARES
Greetings	História em quadrinhos Músicas Diálogos Perfil eletrônico;	Apresentar-se Cumprimentar Despedir-se	Cumprimentos e despedidas; Informações pessoais;	Subject pronouns; Possessive adjectives; Verb to be	Português; Ensino religioso
Parts of the body	Imagens Música Texto	Identificar as partes do corpo; Seguir instruções;	Partes do corpo; Os sentidos;	Verb to be; Subject pronouns; Demonstrative pronouns;	Ciências; Ensino religioso;
Clothes	Catálogos; Diálogos;	Organizar um desfile de moda referente as estações do ano;	Roupas; Estações do ano; Cores; Estampas;	Present continuous; Adjectives;	Arte; Português;
Parts of the house	Fotos; Lista de casamento; Planta de uma casa;	Nomear partes da casa;	Partes da casa e mobília;	Verb to be; How many...? Demonstrative pronouns;	Matemática; Geografia;
Festivity	Calendário Cartazes Música	Elaborar convites;	Meses, dias e números; Cultura;	Date Prepositions of time; Interrogative pronouns; Simple present;	História; Geografia; Educação física; Ensino religioso; Arte;
Entertainment	Folders Painel Guia turístico	Produzir filmes; Organizar festival cultural	Música; Teatro; Programas de TV; Jogos; Viagem;	Leisure time; Simple present; Preferences; Time expressions;	Arte Português
Nature	Imagens Música Notícia	Nomear cores e elementos da natureza; Montar enigmas e poemas sobre a natureza;	Plantas; Animais Acidentes geográficos; Clima	Simple Present; Present continuous; Synonyms	Ciências Geografia
Sports	Documentário Imagens	Nomear esportes Identificar habilidades; Dizer o que sabe ou não fazer;	Corpo humano Modalidades esportivas;	Simple present; Present continuous; Can; But;	Educação Física Arte História Geografia
Routine	Diário História História em quadrinhos	Informar e questionar sobre atividades rotineiras Compreender sequência de eventos; Identificar as refeições do dia e os sentimentos; Situar-se no tempo	Atividades diárias Partes do dia; Refeições; Feelings; Time;	Simple present; Time expressions; Adjectives; Prepositions of time; Wh-questions;	História; Português;

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 10 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa – 8º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SÓCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS-INTERDISCIPLINARES
Place of cities/Mean of Transportation	Dialogues Construção de Mapas/ Maquetes Produção textual	Localizar-se Dar informações Perguntar e Responder	Bank, Church, Post office... Car, bus, airplane...	Prepositions of Place; Directions; There is/ There are; WH – Questions;	Acessibilidade Meio Ambiente
Food	Dialogues Produção Textual Confeções de Painéis Pesquisas... Menus Gráficos Paródias	Perguntar e Responder Expressar Preferências	Fruits, Vegetable, Fast Food, Drinks, Candies, Kinds of Food, Meat...	Likes/ dislikes; Would like; Some, any; Countables and Uncountables Nouns; Present Continuous; Singular and plural	Alimentação Saudável
Famous People (Personalities)/ Professions	Dialogues Produção Textual Confeções de Painéis através de pesquisas... Caracterização/ teatro/ dublagem através de músicas;	Perguntar e Responder Expressar Preferências Apresentar-se	Tall, Thin, fat... Happy, serious, funny... Doctor, nurse, soccer player...	Comparative; Pronouns; Possessives; Short answers; Past Tense;	Ética e Cidadania
Inventors and Inventions	Dialogues Produção Textual (Teatro) Confeções de Painéis através de pesquisas... Caracterização;	Perguntar e Responder Dramatizar Apresentar	Name of Inventions and Inventors	WH – Questions; Past Tense (Affirmative Form);	Ética e Cidadania

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 11 – Conteúdos Programáticos de Língua Inglesa –9º ANO

TÓPICO	GÊNEROS TEXTUAIS	PRÁTICAS SÓCIO-COMUNICATIVAS	CONTEÚDO LEXICAL	CONTEÚDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS	TEMAS TRANSVERSAIS-INTERDISCIPLINARES
Childhood	Dialogues Produção textual Oralidade Confecção de Painéis através da linha do tempo Memória	Perguntar e Responder Apresentar-se	Toys; Common Childhood accidents (burns, falls...)	Adverbs and Adjectives; Simple Past; Imperative Form; Short Answer; Continuous Forms (Past tense and Present)	Memórias
Environment	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis... Pesquisas... Gráficos Maquetes Músicas	Perguntar e Responder Apresentar-se Oralidade	Nature, weather, seasons...	Comparative X Superlative; WH Questions; Adjectives.	Meio Ambiente.
Personal Profile and feelings	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis (perfis das redes sociais)	Perguntar e Responder Expressar Preferências Apresentar-se	Full name, nick name... Happiness, sadness... chat	Modal verbs; Likes; Adjectives; Relative Pronouns.	Censura, privacidade e liberdade de expressão. Ética
The world around me and my life	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis; Pesquisas; Caracterização; Música; Filme	Perguntar e Responder Apresentar Expressar Preferências	Best, Worst... I wish to/ I hope to...	Future with going to/ will Superlatives Tag endings	Ética Meio Ambiente

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

QUADRO 12 – Sugestões de Gêneros Literários

Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras.

cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (aniversário, Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.)

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto

6. O ENSINO DAS ARTES NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profa. Ma. Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi²⁰

Na contemporaneidade, pensar o ensino das Artes requer o entendimento de que como as demais linguagens, as Artes se fazem presentes, como parte integrante de nosso cotidiano. Os objetos que nos rodeiam, a comunicação visual, as produções sonoras e mesmo as obras em si são impregnadas de intenção estética e carregadas de símbolos. Interpretá-los faz parte de um conhecimento que pode e deve ser construído na escola, portanto é preciso o entendimento de que o conhecimento dos elementos formais e simbólicos de uma produção artística e as relações que estabelecem entre si - quando se organizam no espaço e no tempo – precisam ser abordados para possibilitar aos estudantes a percepção e a representação de sua experiência de vida.

O entendimento do ensino das Artes, enquanto linguagem que tem a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos num idioma que ultrapassa fronteiras, etnias, épocas e credos, tem possibilitado a elaboração do pensamento, ampliado o repertório linguístico dos estudantes e auxiliado na criação de novas possibilidades educativas, fortalecendo a criatividade e a inovação. Sendo assim, no fazer artístico além da criação, ocorre a ampliação da criticidade e o favorecimento do domínio de interpretação de símbolos que em nossa sociedade contemporânea existem em uma infinidade de códigos que precisam ser entendidos e para que isso ocorra é necessário o ensino de uma leitura direcionada em cada uma das áreas artísticas.

De acordo com o Art. 26 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, “O ensino de arte é componente curricular obrigatório”. O texto da lei, em sua versão inicial, não traz indicações mais detalhadas sobre quais seriam as Artes contempladas neste componente curricular. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998) apresentam no volume dedicado à Arte, a organização em quatro áreas específicas: Artes Visuais,

²⁰ Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), e mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008). Atualmente exerce as funções de Assessora Pedagógica em Artes e Chefe do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, cultura, políticas públicas, ensino curricular de teatro, educação brasileira e gestão pública.

Dança, Música e Teatro. Dessa forma, os PCN afirmaram o conjunto de áreas do conhecimento a serem contempladas na Educação Básica, muito embora sejam documentos orientadores, portanto, sem caráter de obrigatoriedade.

A referida Lei estabelece ainda que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996, Art. 8.), ressaltando que os sistemas educacionais:

“[...] assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, Art. 15.)

Estando asseguradas pela legislação a liberdade e a autonomia pedagógica dos sistemas educacionais, o ensino de Artes tem sido abordado de diversas maneiras no Brasil, como reflexo dessa perspectiva aberta e flexível esposada na LDB. Os diferentes sistemas de ensino adotam distintas formas de inserção das Artes na Educação Básica, a partir de concepções e práticas também distintas. Neste cenário, em diversos sistemas educacionais ainda se pratica a polivalência para o ensino das Artes nas escolas, entendendo que um único profissional é responsável pelo ensino de todas as áreas das Artes. Em outros sistemas de ensino são alocados professores específicos para cada área artística. Outras abordagens também podem ser encontradas em escolas brasileiras, evidenciando, dessa forma, diferentes concepções com relação a este Componente Curricular.

Atinente à polivalência, diversos movimentos foram deflagrados no Brasil em busca do aprimoramento do ensino das Artes nas escolas, tendo como ênfase a necessidade da formação inicial e continuada e a atuação específica dos profissionais responsáveis por diferentes áreas artísticas nas escolas. A partir dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação foram aprovadas para cada área artística, não existindo diretrizes para a formação polivalente como estabelecida na década de 1970, o que reforça a tendência de se oferecer nas escolas as diferentes áreas das Artes ministradas por professores especializados em cada uma delas.

Em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que trata da Música como conteúdo curricular obrigatório. Com essa lei, o texto da LDB de 1996 foi alterado para estabelecer a Música no currículo escolar. Em fevereiro de 2016, foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de Projeto de Lei nº 7.032/2010 e em 2 de

maio foi sancionada a Lei nº 13.278 que altera a LDB de 1996, para estabelecer que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o Componente Curricular Arte. Dessa forma, as quatro áreas artísticas estabelecidas nos PCN em 1997 recebem um tratamento específico na orientação legal referente ao currículo da Educação Básica brasileira a partir das alterações inseridas no texto da Lei n. 9.394/96, indicando que o currículo escolar deve garantir o acesso a essas quatro áreas artísticas.

A legislação vigente outorga aos sistemas educacionais a liberdade e a autonomia pedagógica, o que permite a organização curricular de forma a incluir as Artes em suas especificidades nos currículos escolares. Assim, espera-se que o ensino de Artes nas escolas esteja inserido nos currículos da Educação Básica, assegurando a pluralidade da área a partir da inserção das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

As Artes, no âmbito educacional que inclui as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, e que está inserida na área das Linguagens, gradativamente recebe o reconhecimento como conhecimento organizado e sistematizado, que segundo o próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (2016), é um conhecimento específico que propicia aos estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. Porém, para a efetivação do ensino das Artes, objetivando atender as demandas educacionais da atualidade, existem dificuldades administrativas e de compreensão no âmbito pedagógico e cultural com relação às especificidades deste componente curricular. O entendimento de que cada uma das linguagens artísticas tem objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém possuem especificidades basilares em cada área da linguagem e são norteadores para toda a proposta pedagógica, ainda apresenta fragilidades. Desta forma, é preciso destacar que para as Artes Visuais o principal objeto de estudo é a forma, para a Dança é o movimento, para o Teatro é a representação e para a Música o material básico é o som.

Este componente curricular, também possui como desafio a compreensão cultural de que as Artes são atividades essencialmente humanas, através das quais os sujeitos constroem significações nas suas relações com o outro e com o mundo. Portanto, o fazer em Artes se constitui em atividade intencional, criativa e construtora de identidades.

Na educação contemporânea se faz necessária a competência para utilizar as informações de massa e as novas tecnologias na intencionalidade de ampliação dos referenciais linguísticos e de interpretação de seus códigos. Portanto, no ensino de Artes este cenário atual, com tanta informação auditiva e visual, se configura para o professor como outro desafio de percepção e apropriação crítica na elaboração de sua ação pedagógica. Sendo assim, este documento curricular propõe uma base filosófica e metodológica na qual o professor assuma o papel de orientador na atividade mediadora em favor do desenvolvimento integral do estudante, sendo indispensável que o professor tenha domínio conceitual do Componente Curricular, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua no que diz respeito aos elementos constitutivos das especialidades artísticas, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura, apropriação e compreensão das mais variadas manifestações artísticas disponibilizadas em diferentes culturas. O professor deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação; enfim, deve participar de todo o processo artístico, pois:

Na Educação Básica, a Arte se caracteriza por trabalhar com o processo criativo em seus diferentes subcomponentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O componente [Arte] se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais (BRASIL, 2015, p. 82).

Neste sentido, o professor ao articular as especificidades dentro do contexto de ensino e aprendizagem de Artes, deve favorecer cada um dos processos de reflexão, fruição e produção, porém com a compreensão de que:

- A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionado, no âmbito do fazer do/a estudante e dos produtos sociais da arte;
- A fruição refere-se à apreciação significativa de Arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos/as estudantes e da produção histórico-social em sua diversidade;
- A reflexão refere-se à construção do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, do coletivo e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada dos sujeitos.

O professor de cada componente específico das Artes deve estar comprometido com questões artísticas diversas, presentes no seu contexto cultural e em outros contextos, para estimular os estudantes a também participarem ativamente do seu meio, percebendo as manifestações culturais, através de espetáculos musicais, teatrais e de dança, de gravações, do cinema, de vídeos, de outdoors, dentre outros. Todas essas vivências possibilitarão uma ampliação do universo artístico e cultural dos estudantes na medida em que estiverem disponíveis no processo de aprender e ensinar nas escolas.

Sendo o componente curricular Artes constituído por linguagens específicas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música –, construídas a partir de códigos e materiais próprios e assumindo diversas funções sociais, esta Proposta Curricular tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que o ensino das Artes, para que seja significativo, deve articular diferentes dimensões do conhecimento de cada uma das linguagens artísticas. Assim como o conceito das Artes tem sofrido alterações com o passar dos anos, as metodologias para o ensino e aprendizagem das Artes também estão sofrendo alterações. Novas abordagens estão sendo propostas, tendo como base principalmente três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea, sendo eles:

- **A ampliação da ideia de Arte.** As artes contemporâneas, num prolongamento em diversos aspectos das propostas das vanguardas modernistas, se caracterizam por enfatizar questões que se referem à narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam a atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal cede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.
- **As transformações no campo das pesquisas das teorias e histórias das artes.** Diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre as artes foram confrontados com paradoxos que impulsionaram questionamentos como, por exemplo, as analogias e diferenças entre as Artes Canônicas e a Cultura Visual, entre o Teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou ainda a legitimidade e hegemonia das formas de Artes consideradas cultas frente às formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de

circulação, de recepção e de apropriação das Artes, e também, a observação de como as Artes interatuam com o social, o político ou o estético e como incitam o olhar do espectador, não mais entendido na atualidade como um sujeito passivo, mas como um interator.

- **A evidência da crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas.** Na contemporaneidade, tanto o conhecimento quanto o entretenimento tem uma representatividade muito grande na forma visual. A presença do visual na vida cotidiana dos estudantes está gerando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos professores, formados em sua maioria na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens e das novas tecnologias. Os estudantes interatuam durante a maior parte do tempo com a cultura que advém dos meios de comunicação de massa (internet, televisão, videogames, música popular, televisão, publicidade, cinema), sendo que, esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários. Portanto, esta questão também é premente para qualquer projeto educativo de Artes na atualidade.

Com o objetivo de atender às demandas educativas contemporâneas para o ensino das artes, atualmente existem algumas propostas, que independente da área específica de origem, dialogam entre as quatro áreas deste componente curricular, apresentando intenções e preocupações diferenciadas quanto à abordagem teórico-metodológica, sobre o ensinar e aprender Artes. Porém, cabe salientar neste documento que todas as propostas vigentes abarcam as etapas envolvidas no processo artístico, ou seja, o produzir/fazer/executar, o fruir/apreciar/executar e os lugares históricos do fazer e do apreciar, refletindo sobre o que são as Artes em diferentes espaços e tempos. Dentre estas propostas destacam-se: a **Proposta Triangular**, a **Proposta da Estética do Cotidiano**, a **Proposta Multicultural** e a **Proposta de Trabalhos com projetos**.

A **Proposta Triangular**, amplamente divulgada no ensino das artes, foi difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1997). Inicialmente recebeu o nome de Metodologia Triangular. Sua difusão ocorreu em 1987, por meio do Museu de Arte Contemporânea – MAC, em São Paulo e da Fundação lochpe, por meio do Projeto Arte na

Escola. Esta Proposta destaca que a articulação do conhecimento artístico se dá através da integração entre o fazer artístico, a leitura e a contextualização histórica da obra de arte, atualmente entendida também como objeto artístico. Nesta proposta, o fazer artístico contempla as apropriações realizadas pelos/as estudantes através de suas vivências e de suas origens no contexto histórico-cultural.

Na **Proposta Triangular**, a produção que se configura na ação criativa, permite que o/a estudante amplie suas experiências e as transforme em códigos pessoais. Para tanto, é necessário que o/a professor/a oportunize a experimentação com diferentes materiais, técnicas e suportes, para que os/as estudantes possam produzir de forma significativa - expressando a imaginação, reflexão e o conhecimento de mundo – pois, nesta experiência ocorre o favorecimento da descoberta de possibilidades e limitações das linguagens expressivas e dos diferentes materiais e instrumentos. Nesta proposta, a leitura ou apreciação da obra ou objeto artístico abrange outras áreas do conhecimento e é nesta relação mais ampla que se desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética.

É importante destacar que a **Proposta Triangular** apresenta as Artes de forma contextualizada, ou seja, as Artes estão situadas no tempo e no espaço e contemplam os acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais da humanidade.

A **Proposta da Estética do Cotidiano**, que propõem um olhar sobre a realidade do dia-a-dia, considerando os aspectos estéticos do entorno, da natureza e da cultura, surgiu nos anos 80, com destaque em países como a Alemanha e Chile. Seus principais teóricos são Edmund Feldman, Rudolf Steiner e Goethe, e no Brasil foi divulgada por Ivone Richter e Marcos Vilela Pereira (1995).

A **Proposta da Estética do Cotidiano** enfatiza que o professor deve valorizar os aspectos culturais e da natureza que o estudante traz, considerando que esta valorização permite com que ocorra a construção articulada entre o saber espontâneo - construído no cotidiano – com o aprendizado das artes através do conhecimento adquirido na leitura da produção artística presente na sociedade. Conforme, RICHTER:

Já na Educação Estética, a arte é vista como parte do dia a dia, compreendendo não só a estética vinculada a obra de arte, mas também a estética do cotidiano. Este enfoque dá ênfase à sensibilidade, a relação com o meio-ambiente e ao multiculturalismo. A interdisciplinariedade aparece como proposta possível de ensino (Feldman e Richter). O ensino na Alemanha, muito relacionado com as Escolas Waldorf (Steiner), exemplifica esta proposta (1995, p. 3-4).

Portanto, enquanto a **Proposta Triangular** apresenta a preocupação estética e artística, baseada na produção e no conhecimento artístico acumulado pela humanidade, a **Proposta Estética do Cotidiano** amplia o repertório das Artes, propondo uma metodologia crítica que considera a possibilidade de leitura de mundo como exercício estético.

A **Proposta Multicultural**, que tem como um dos seus referenciais as proposições de Peter McLaren (1997), apresenta o entendimento das Artes como manifestações da cultura, buscando reconhecer as produções artísticas através de um olhar plural. Sua ênfase está na necessidade de valorizar a própria cultura sem perder de vista a variedade e amplitude da produção cultural, da valoração de outros grupos sociais, de diferentes épocas, fazendo uma crítica aos programas de ensino de Artes voltados exclusivamente para as produções artísticas no recorte ocidental, modernista e europeu, produzido predominantemente por homens brancos. Esta proposta aposta no multiculturalismo como uma possibilidade de romper a perspectiva dominante.

Para compreender melhor a **Proposta Multicultural** é importante refletir sobre os principais pontos de intervenção propostos por McLaren que são:

- A defesa da pedagogia crítica.
- A reflexão acerca da sociedade de classes e seus desdobramentos para com a educação.
- A percepção das discriminações sociais, de gênero e de raça sofridas na escola.
- A crítica às tradições escolares, brancas ocidentais, cristãs e machistas.
- A linguagem como elemento estruturador das discriminações na escola.

Estes pontos apontam para a complexidade das questões educacionais em que o ensino de Arte enquanto linguagem está inserido. GADOTTI In MCLAREN (1999:16), ressalta que:

A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas e religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas, perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de se humanizar.

Sobre a **Proposta Multicultural** é importante ressaltar, conforme aos estudos de FONSECA (2002) que pensar um ensino de Arte multicultural é propor a organização do currículo escolar, discutindo o papel da mulher na história da Arte, a produção artística africana, a contribuição indígena e também a europeia, para falar apenas das raízes culturais de nosso país. Entender a cultura do outro como diferente e não como inferior, é um desafio que está posto aos educadores que no cotidiano veiculam uma visão etnocêntrica da cultura dominante. E ainda, de acordo com FONSECA (2002), discutir o papel da obra de Arte que sai do seu contexto e vem fazer parte de um espaço institucional como o museu faz parte do currículo desenvolvido com a **Proposta Multicultural**. Através da contextualização da obra de Arte, onde não apenas as questões bibliográficas fazem parte do contexto, mas também os acontecimentos da sociedade e da política deste determinado momento histórico.

A **Proposta de Trabalhos com Projetos**, de autoria de Fernando Hernandez (2000), no âmbito das Artes, apresenta segundo a escrita do próprio autor, que o conhecimento artístico constitui uma via de conhecimento caracterizada pela utilização de estratégias de compreensão. Sendo assim, nesta abordagem, os artefatos artísticos de diferentes culturas, principalmente os visuais, devem ser interpretados e construídos, pois revelam temas relevantes sobre o mundo. Na proposta apresentada por Hernandez, as obras artísticas ou ainda os elementos da cultura visual, são objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura onde são produzidos, sendo assim, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica numa reflexão mais ampla do que meramente o que é apresentado visualmente, é preciso um olhar para a vida desta determinada sociedade representada por seus objetos artísticos, portanto, olhar a produção artística nesta perspectiva se configura num olhar cultural.

A **Proposta de Trabalhos com Projetos** propõe a apropriação das criações artísticas e os elementos do universo visual presente em nossa vida cotidiana, que devem ser entendidos como interlocutores de significados, possibilitando e descortinando diferentes formas de compreensão da humanidade.

Com o surgimento de novas demandas e necessidades dos estudantes na contemporaneidade, principalmente naquilo que é referente ao ensino das Artes, outras

propostas metodológicas vêm sendo desenvolvidas no intuito de contemplar estas necessidades e promover uma relação de aprendizado e percepção não só da Arte, mas da cultura na qual o estudante está imerso.

Ao refletir sobre as diferentes propostas metodológicas que podem ser utilizadas para abordar os eixos temáticos das Artes e os seus objetivos de aprendizagem, é imperativo a reflexão contínua sobre a criação artística, entendida por obra ou objeto artístico que situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana e que revela para o artista e para o expectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações tradicionalmente conhecidos. Sendo este componente – Artes – constituído por linguagens específicas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – construídas a partir de códigos e materiais próprios e assumindo diversas funções sociais, esta Proposta Curricular tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que o ensino das Artes, para que seja significativo, deve articular diferentes dimensões do conhecimento de cada uma das linguagens artísticas.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), traz seis dimensões “[...] que caracterizam a singularidade da experiência estética [...]”, dimensões estas tratadas de forma geral, que poderiam nortear propostas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música:

A dimensão “estesia” é relativa às condições para que o estudante experimente o espaço, o tempo, o som, a imagem, o corpo e os materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer. A “fruição” implica na apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

A “expressão” diz respeito às possibilidades de experimentar formas de manifestação, a partir da exploração do espaço, do tempo, do som, do corpo, dos materiais, das imagens e das tecnologias.

A “criação”, individual e/ou coletiva, resulta da atitude intencional do sujeito, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em acontecimentos e produções artísticas.

A “reflexão” se refere ao exercício, pelo sujeito, do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais, sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém.

A “crítica” proporciona condições para que o estudante estabeleça relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de algo novo. (BRASIL, 2016, p. 84-85)

A partir dessas dimensões sugeridas pela BNCC, podem ser organizados diferentes encaminhamentos pedagógicos, respeitando as especificidades de cada linguagem artística. Essas dimensões, mesmo que em fase de elaboração, oferecem elementos básicos para o estabelecimento de propostas dos professores de Artes na escola, e dialogam com os objetivos de aprendizagem de cada uma das áreas deste componente curricular, em cada ano escolar.

No intuito de auxiliar no delineamento do planejamento das aulas de Artes, a presente Proposta Curricular considera as seis dimensões de conhecimento em Artes, apontadas pela BNCC, sugerindo três eixos estruturantes: **Elementos básicos da linguagem; Expressão e comunicação; Análise e apreciação.**

Os três eixos tratam de elementos diversos, cada um deles focalizando aspectos específicos de cada uma das linguagens artísticas. A separação em eixos, destacando aspectos distintos, representa uma forma de organização dos encaminhamentos pedagógicos com o propósito de identificar elementos que podem auxiliar o professor em seu processo de elaboração de programas de ensino em sua especificidade artística. Os elementos dos eixos podem ser tratados a partir de distintas metodologias, configurando um conjunto de conhecimentos e experiências que se completam e se fundem, trazendo diferentes significados, alavancando a reflexão sobre os conteúdos atinentes ao Componente Curricular Artes, respeitadas as singularidades de cada linguagem artística.

No Eixo 1, *Elementos básicos da linguagem*, estão inseridos os conteúdos que se referem aos códigos específicos de cada área artística. A partir do contato, do manuseio e da apropriação desses códigos, os estudantes estarão conhecendo as bases que constituem cada linguagem artística, de modo a se desenvolverem de forma autônoma e consistente com relação aos diversos elementos constitutivos das manifestações artísticas presentes em seu cotidiano e em outros contextos socioculturais.

No Eixo 2, *Expressão e comunicação*, os estudantes estarão lidando com as especificidades que caracterizam cada área, através de atividades que envolvam o fazer artístico de forma diversificada e abrangente. Cantar, tocar, dançar, encenar, interpretar, experimentar, improvisar e criar são ações previstas para este eixo, facultando aos estudantes experiências significativas nas distintas linguagens artísticas. O professor é orientador na atividade mediadora em que essas experiências têm lugar,

selecionando, propondo e estimulando o desenvolvimento artístico na formação escolar.

No Eixo 3, *Análise e apreciação*, estão incluídas experiências que se relacionam com o contato direto com as mais variadas manifestações artísticas, por meio da observação ativa e crítica a partir de atividades ao vivo, gravadas ou filmadas. Ao apreciar, fruir, observar e analisar, os/as estudantes estarão desenvolvendo o senso crítico com relação às diferentes linguagens artísticas, apropriando-se de ferramentas específicas de cada linguagem que permitam o acesso e a reflexão sobre diversos significados promovidos pelas manifestações artísticas. Novamente, o professor é orientador na atividade mediada em que consiste este processo, criando condições para que os estudantes ampliem seu universo estético, analítico e crítico em relação às linguagens artísticas.

Conforme a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de Artes (PC/SC, 2014), os temas abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical, neste sentido a linguagem cênica abrange o Teatro e a Dança. Isso significa dizer que o professor da área das Linguagens com especificidade para o ensino de Artes terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação, e que as outras linguagens, devem enriquecer as possibilidades de criação e produção, contudo ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar.

Neste contexto, se delinea o desafio de planejar o ensino das Artes ampliando a compreensão dos elementos de cada uma das linguagens artísticas e suas representações, incluindo o entendimento do processo de letramento em Artes na educação curricular.

Do componente curricular Artes, as **Artes Visuais** apresentam as ações mais consolidadas e reconhecidas por estarem presentes historicamente há mais tempo no cotidiano educacional, apesar da ampliação da linguagem e da mudança de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais ampliando, assim, o repertório linguístico deste campo de conhecimento.

No redimensionamento do ensino para as **Artes Visuais**, este documento curricular, destaca as experiências, sensações e reflexões individuais com o intuito de

abordar conteúdos significativos oferecendo aos estudantes propostas para que o ensino provoque atitudes de investigação, interpretação, construção e reflexão. Sendo que, todos os objetivos de aprendizagem elencados tem a proposição de construir um paralelo com os movimentos históricos das Artes e que no processo de ensino e aprendizagem as questões conceituais e sua contextualização dialogam constantemente para a apropriação dos elementos específicos da linguagem visual. Para subsidiar esta reflexão, os estudos de Sicilia Freitas (2007) podem ser abordados, pois esta pesquisadora defende que as **Artes Visuais** na atualidade apresentam horizontes flexíveis e (in)definições que nos levam a (re)pensar as propostas pedagógicas para o ensino, buscando contemplar a diversidade de produções artísticas e as múltiplas concepções que definem a Arte como um importante elemento da vida humana.

Na contemporaneidade as imagens estão sendo utilizadas em todos os campos sociais - tanto a imagem fixa, quanto a imagem móvel. Para atender à esta demanda social de apropriação da linguagem das **Artes Visuais**, é necessário um encaminhamento pedagógico que articule no ensino curricular os conceitos de **Artes Visuais** socialmente construídos e os procedimentos pedagógicos na direção da ampliação do repertório cultural e, igualmente, da compreensão da Arte e seus procedimentos.

No cenário nacional atual do ensino de **Artes Visuais**, são utilizadas diferentes abordagens pedagógicas para o uso de imagens na sala de aula. Nas diferentes abordagens pedagógicas estão incluídas as produções investigativas de teóricos brasileiros que tratam do tema, entre eles: Barbosa (1991), Ramalho e Oliveira (1998), Pillar (2001), Buoro (2002) Rossi (2003) que sistematizam diversos modos de ler a imagem fixa e em movimento e experiências de como introduzi-las no contexto do ensino de Artes. Destaca-se que Fusari e Ferraz (1993) propõem que o leque de imagens deva ser ampliado, ou seja, que o currículo escolar faça a previsão de uso das imagens institucionalizadas, imagens de artesanato, da mídia, de propaganda, assim como, de outras culturas, incluindo neste leque de imagens a apreciação em espaços culturais que possibilitem o contato com o objeto artístico.

Ainda de acordo com os encaminhamentos metodológicos abordados no ensino atual de **Artes Visuais**, são utilizados como fundamento teórico as pesquisas pedagógicas de Hernández (2000) que concebe as imagens como representações sociais e as referencia para serem abordadas no currículo de maneira transdisciplinar,

levando em consideração as características dos estudantes (sociais e culturais) e estabelecendo conexões interculturais a partir de um ponto de vista crítico. Neste contexto, Barbosa (1998), Mason (2001), Richter (2003) e Rosa (2004) apontam perspectivas de ampliação do currículo escolar de **Artes Visuais** para o caráter social da multiculturalidade brasileira. Mason (2001) também apresenta uma experiência com professores na Inglaterra ensinando arte africana e Richter (2003) sistematiza uma experiência de identificar as raízes culturais e artísticas de um grupo de mulheres em uma escola do Rio Grande do Sul e propõe um diálogo com a obra da artista Judy Chicago, onde a autora opta pelo conceito de interculturalidade. Rosa (2004) desenvolve uma proposta de formação de professores de Artes com foco na formação multicultural-crítica e empresta o conceito de multiculturalidade crítica do autor canadense Peter McLaren sistematizando o seu pensamento para a área de educação com foco na formação de professores em **Artes Visuais**.

Para o ensino curricular de **Teatro**, este documento busca traçar direcionamentos para a estruturação do trabalho teatral desenvolvido no ambiente escolar, refletindo sobre o **Teatro** como manifestação própria à expressividade humana, relacionado com o desenvolvimento das funções intelectuais, estéticas e sociais dos estudantes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a intencionalidade presente no ensino de **Teatro** é favorecer um processo gradativo de assimilação da linguagem teatral, por meio da mediação dos processos pelos quais os/as estudantes se expressam dramaticamente (jogo simbólico/dramático infantil), conduzindo-os/as a processos de construção teatral pautados na apropriação de elementos estruturais dessa linguagem. Para os anos iniciais, especificamente, é importante que a etapa de assimilação da estrutura teatral e a criação de um produto cênico possam ser pensadas como resultados de um processo e não uma obrigatoriedade posta *a priori*. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a definição dos objetivos do ensino de **Teatro** no currículo já inclui os elementos mais elaborados e a diversidade de representações teatrais com suas especificidades, buscando a experiência representativa e crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define o **Teatro** como um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e

da ação física. Neste documento nacional é também ressaltado que os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa - por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação - caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores.

Ressalta-se que durante algum tempo vigorou nos discursos dos professores das diferentes áreas de Artes que o mais importante no ensino era o processo. Atinente a isto, os estudiosos contemporâneos têm trazido contribuições que enfatizam a importância tanto do produto, quanto do processo. Porém, o acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. Assim, o fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2006)

A consideração de Desgranges (2006) remete ao entendimento da tríade que atribui ao teatro o caráter de linguagem. E essa tríade precisa ficar clara no contexto escolar, pois ali está o campo mais fértil de propagação da linguagem teatral. Sendo assim, conforme está posto na área da Pedagogia do Teatro, os três polos da construção do conhecimento em **Teatro** são identificados como: Produção (construir e representar), Recepção (apreciar e avaliar) e Contextualização (desenvolver conhecimentos históricos e teóricos do trabalho).

Destaca-se que na atualidade existe uma diversidade de metodologias para o ensino de **Teatro**, bem como, suas sublinguagens - cada qual com suas possibilidades e desafios - cabendo a cada professor selecionar os procedimentos metodológicos que lhes serão úteis de acordo com os objetivos de aprendizagem e a sua proposta de processo investigativo diante das possibilidades e motivações de cada momento pedagógico. Diferentes abordagens metodológicas dialogam no âmbito da Pedagogia do **Teatro**, entre elas estão: o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; as Peças Didáticas ou Peças de Aprendizado de Bertold Brecht; os Jogos Teatrais sistematizados por Viola Spolin; e a Metodologia do Drama difundida no Brasil por Beatriz Cabral.

Com a compreensão de que a metodologia é o caminho de ensino (que inclui instrumentos diferenciados) abordado pelo professor para favorecer a aprendizagem,

entende-se que é promissor buscar caminhos diferentes em razão dos diferentes ritmos de aprendizagem, isto é, utilizar metodologias que favoreçam a adaptação às diferenças presentes no cotidiano escolar.

A definição de conceitos e objetivos de aprendizagem na elaboração do planejamento também é essencial para nortear as propostas que serão estabelecidas no ensino de **Teatro**, pois a ampliação do repertório linguístico nesta área artística vai além do acesso aos escritos sobre o fazer teatral. Portanto, faz-se imprescindível que o professor se atualize permanentemente de modo a fomentar pensares críticos sobre esta área de atuação. O professor necessita saber o que está sendo produzido no campo teatral, principalmente, para compreender e ensinar sobre o teatro e dialogar com os processos de recepção teatral. Neste contexto, convém ressaltar que uma abordagem sistemática à recepção do texto teatral pode ajudar o estudante a perceber o que está envolvido na criação artística e também a questionar processos diferenciados de descrever, interpretar, analisar e avaliar o espetáculo observado. (CABRAL, 2000).

A **Dança** é considerada a mais antiga das manifestações artísticas, enraizada nas experiências vitais dos indivíduos e das sociedades. É uma linguagem gestual com forma mais sofisticada de organização. É uma área primordial de conhecimento, expressão e de comunicação, unificando e proporcionando existência e identidade aos grupos humanos. Sendo assim, o trabalho curricular com a **Dança** tem como premissa o movimento e os elementos que o caracterizam, sendo eles: força, espaço, tempo e fluência. E por ser o movimento corporal uma característica humana, é determinado por necessidades biológicas, mas é conduzido por necessidades sociais. Portanto, na **Dança** os movimentos podem ser entendidos como uma reelaboração estética gestual do cotidiano humano e dos movimentos produzidos pela natureza.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016), a **Dança** deve ser pensada como uma rede complexa uma vez que o ser humano - ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado - articula-os ao seu contexto, transforma, problematiza percepções acerca do corpo e da Dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si, do outro e do mundo.

O ensino da **Dança** no currículo escolar, por envolver todo o corpo humano em seus aspectos biológicos e culturais, precisa ter explícito nos planejamentos de aula que a percepção e a consciência corporal dos estudantes influenciarão a visão que os

mesmos têm de si próprios e de suas relações sociais, construídas através das experiências vividas.

A **Dança** enquanto forma de conhecimento torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade. Neste sentido, nas aulas de Dança é possível refletir, pesquisar, comparar e desconstruir danças, agindo crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (MARQUES, 1997, P.24)

No ensino curricular de **Dança**, além dos encaminhamentos gerais das Artes, são pontuadas possibilidades de agrupamentos dos objetos de conhecimento desta área em subtextos, contextos e textos da **Dança**. Os objetos de conhecimento de estudo que se agrupam em **subtextos** da **Dança**, compreendem os aspectos coreológicos do movimento (estruturas do movimento), definidos pelo sistema de estudo proposto por Laban (análise do movimento) – corpo (o quê se move), esforço/qualidade (como o corpo se move), espaço (onde o corpo se move) e relações (com o que ou quem o corpo se move). Aliado a esses aspectos está o conhecimento das habilidades/possibilidades corporais, coordenação muscular e equilíbrio postural. Em **contextos** da **Dança** estão incluídos o conhecimento de elementos históricos, culturais e sociais da **Dança**: história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música e saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. O terceiro grupo de objetos de conhecimento de estudo, os **textos** da **Dança**, compreendem: improvisação, composição coreográfica e repertórios, com a proposta de prática e compreensão da dança. (FREIRE, 2001; MARQUES, 1997).

Na contemporaneidade, existem várias abordagens possíveis para o ensino de Dança, contudo, destacam-se:

- O entendimento das etapas do desenvolvimento cognitivo e dos diferentes estágios psicomotores, objetivando o respeito às individualidades no processo de ensino e aprendizagem;
- A utilização de jogos corporais e propostas de improvisação em Dança, de forma a contribuir para o desenvolvimento da percepção corporal e da criatividade, aliando processos de pesquisa e investigação;
- A ampliação do repertório técnico e expressivo dos estudantes.

- O conhecimento da História da Dança, abrangendo os conceitos de Artes e da Dança, incluindo as vertentes contemporâneas;
- A abordagem das diferentes técnicas e estéticas da Dança, contemplando a diversidade cultural e artística;
- A reflexão crítica sobre a Dança e os fenômenos midiáticos;
- A sensibilização e a abordagem para a Dança Inclusiva, propiciando o exercício da tolerância e possibilidades no trabalho corporal.

Portanto, neste momento histórico, está posto que no âmbito educacional, a **Dança** não é somente vista como atividade de lazer e entretenimento, mas também reconhecida como área de conhecimento, incorporada às Linguagens e que fortalece no ensino as ações e elaborações discursivas da pluralidade cultural.

A **Música** é considerada um fenômeno universal de experiência humana e segundo o texto em discussão e construção da Base Nacional Comum Curricular, a **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sua ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura dos sujeitos.

O ensino curricular de **Música** precisa oportunizar experiências como:

- Ouvir Música de culturas diferentes, desenvolvendo a capacidade de se situar criticamente diante da diversidade musical existente;
- Executar, individualmente ou em grupo, repertórios diversificados utilizando a voz ou instrumentos musicais;
- Criar musicalmente, experimentando sonoridades e possibilidades de manipulação do material sonoro;
- Compreender e manusear os códigos da notação musical;
- Desenvolver a prática da pesquisa musical, enfatizando trabalhos relativos à música brasileira.

O ensino de **Música** nas escolas deve favorecer a prática artística que contemple a apreciação, a execução e a composição musical em todas as abordagens, portanto, é preciso ser considerado no processo pedagógico os elementos da linguagem musical e suas relações compositivas, a análise da produção musical e a contextualização histórica, pois os mesmos deverão estar intrínsecos uns aos outros na sua totalidade, sem que haja fragmentação, perpassando todos os anos do Ensino Fundamental. Neste contexto convém esclarecer alguns aspectos: **Sobre Elementos da Linguagem musical e suas relações compositivas (fazer música):** A ação pedagógica é manifestada na vivência dos elementos da linguagem musical e de sua estruturação. É o instante em que o estudante ouve, pratica, cria, improvisa, investiga, faz Música. Quando é explorado o som, o ritmo, o silêncio e ainda a inter-relação e a organização destes elementos por meio de estruturações rítmicas e sonoras, das expressões vocal, instrumental e gráfica.

O ritmo precisa ser entendido como um aspecto inseparável do ser humano, e o processo de educação musical deve partir, também de atividades lúdicas para atividades sistematizadas. A pesquisa, a investigação, a experimentação e a exploração dos elementos que compõem a Música como o som, o ritmo e o silêncio, ampliam os referenciais linguísticos dos estudantes, sendo que o desenvolvimento melódico, harmônico, a grafia musical, dentre outros elementos aparecem como consequência da experiência ritmo-sonora e de sua estruturação musical.

- **Sobre a análise da produção musical (leitura estética):** Esta análise pressupõe o entendimento da obra musical e abrange as ações de ouvir, analisar, interpretar e criar as estruturas em várias possibilidades estéticas. É a análise dos elementos que fazem parte da obra, vistos sempre em relação ao todo. Ler é descobrir. É analisar criticamente. É imergir no contexto na qual a produção se insere.
- O ensino de Música propicia através desta análise que os estudantes examinem e interpretem o som, reconheçam na Música: a relação entre os elementos constitutivos, a forma de composição, o caráter, o gênero, o estilo e outros aspectos. Favorece o entendimento de como a obra musical pode iniciar de estruturas simples para se ampliar para estruturas mais complexas.

- Neste processo, a história da Música pode partir da noção de estilo, compreendido como combinação específica de elementos formais e temáticos, abrindo a busca para uma visão totalizada, coletiva, evitando a particularização de formas estereis e desconectadas das relações sociais.
- **Contextualização da História da Música:** Os objetivos de aprendizagem propostos partem do pressuposto de que todas as obras musicais estão inseridas em um momento histórico e imersas socialmente. A contextualização histórica da obra musical propicia ao estudante a percepção das transformações acontecidas na produção musical, ao longo da trajetória histórica, bem como do processo que as desencadeou. Portanto, são consideradas possibilidades para a abordagem da História da Música:
 - a) A concepção de música como linguagem portadora de significados sociais e apreendida, na historicidade, a partir da ênfase nos aspectos significativos;
 - b) A valorização da significação atual, ainda que elaborada sobre formas e estruturas de outra época ou contexto, rompendo com as explicações causais;
 - c) A ruptura do tempo linear, privilegiando a multiplicidade de articulações temporais e, conseqüentemente, de significações - numa mesma obra e num mesmo contexto;
 - d) O recurso às concepções teóricas diferenciadas, como as de ideologia ou classe social, sem restringi-las a uma visão determinista;
 - e) A concepção de obra e de contexto como instâncias imbricadas, inseparáveis;
 - f) A captação da Música como fenômeno social, dinâmico, significativo, como elemento expressivo e participante do processo estruturador da sociedade em que se insere.

No ensino de **Música**, os/as professores/as precisam desenvolver ações que incluem a prática vocal, a prática instrumental, a leitura e escrita musical, a apreciação, a criação e o estudo da música em diferentes épocas e diferentes culturas, respeitando a faixa etária e a bagagem musical trazida pelos/as estudantes. Precisam

também, buscar propiciar aos/as estudantes experiências significativas nas aulas de Música, oferecendo a possibilidade de trabalhar Música em grupo e reconhecer e respeitar as diversas manifestações musicais.

Para o ensino de **Música** deve ser considerado de fundamental importância, em todo o processo educacional, que os estudantes desenvolvam a escuta musical de forma crítica e se tornem consumidores e produtores de **Música** conscientes.

No ensino de **Música**, a composição ou expressão musical deve estar contemplada nas atividades de improvisação, de formulação de sons com a voz, com o corpo e/ou com materiais sonoros diversos - sejam instrumentos convencionais ou alternativos, - para possibilitar o desenvolvimento da expressividade e da criatividade dos estudantes.

Conforme os encaminhamentos pedagógicos para esta linguagem artística é necessário refletir sobre a multiplicidade de concepções a respeito do que consiste a educação musical contemporânea e que estão disponibilizados através de publicações traduzidas de autores consagrados e também de autores brasileiros que divulgam suas investigações educacionais. Os mais utilizados no contexto curricular atual são:

- Emile Jacques Dalcroze (Suíça, 1865-1950): Discutiu o papel da Música para os indivíduos e propôs formas de ampliar a experiência musical. As relações entre música e movimento foram a tônica de seu trabalho através da criação e aplicação da euritmia que é um sistema de treinamento musical a partir dos movimentos rítmicos do corpo.
- Edgar Willems (Suíça, 1890-1978): Utilizou a psicologia como base de seu trabalho em educação musical. Suas propostas de musicalização compreendem abordagens sensoriais, afetivas e mentais, como o ouvir (sensorialidade auditiva), o escutar (afetividade auditiva) e o entender (inteligência auditiva).
- Zoltan Kodály (Hungria, 1882-1967): Sua filosofia de educador musical considerava que se a criança pudesse ser educada musicalmente ela certamente levaria essa experiência para o seu convívio familiar, ampliando e renovando constantemente os conceitos difundidos sobre a Música. O folclore é um material fundamental para o desenvolvimento de suas propostas.

- Carl Orff (Alemanha, 1895-1982): Sua metodologia apresenta contribuições significativas unindo música, linguagem e movimento, partindo dos ritmos da fala ampliados para os ritmos da música, sempre enfocando o movimento espontâneo e natural. A improvisação e o jogo fazem parte das atividades musicais buscando a simplicidade e a originalidade.
- Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998): Seu trabalho de educação musical foi idealizado a partir da observação sobre a aprendizagem da língua materna por qualquer criança. Nesta metodologia os pais participam diretamente na aprendizagem a partir do instrumento musical e há vários estímulos para a participação em conjuntos.
- Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887-1959): Seu projeto de educação musical, denominado “Canto Orfeônico”, foi desenvolvido em escolas brasileiras e a voz, por meio da prática coral, foi enfatizada em sua metodologia. Seu método é repleto de música folclórica brasileira, arranjada e adaptada para os mais diversos agrupamentos.
- Murray Schafer (Canadá, 1929): Este pesquisador chama a atenção para a escuta criteriosa e reflexiva, trazendo à tona novas perspectivas para uma educação musical abrangente e consciente de sua função no mundo contemporâneo. Em seu trabalho estão presentes muitas experimentações sonoras, incluindo ruídos e sons ambientais, além de formas de escrita e leitura musicais que incluem sons além dos tradicionalmente grafados.

Para facilitar a organização dos planejamentos e encaminhamentos pedagógicos, são apresentados neste documento curricular, através dos quadros abaixo, os objetivos de ensino de cada linguagem artística nos diferentes Anos do Ensino Fundamental, considerando os Eixos Norteadores. Para cada objetivo de aprendizagem listado, está indicado o que se espera para cada ano do Ensino Fundamental, projetando a expectativa para quando as diferentes áreas estiverem presentes em todas as unidades educativas de forma igualitária e qual estágio de conhecimento é desejável ao final de cada ano de escolarização, com as siglas I, A, C e R, que significam:

- **I (introduzir):** Implica noções gerais dos conceitos em estudo;
- **A (aprofundar):** Implica aprofundamento conceitual no que diz respeito a características e sistematizações básicas;
- **C (consolidar):** implica uso de linguagem específica da área como suporte ao pensamento complexo e abstrato, com apropriação de procedimentos e influenciando atitudes;
- **R (retomar):** Implica utilização, em contextos diversos, dos conteúdos já formalizados e consolidados.

QUADRO 13 - ARTES VISUAIS

EIXOS	OBJETIVOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
POSSIBILIDADES DE PERCEPÇÃO E CRIAÇÃO DO UNIVERSO IMAGÉTICO	Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais	I	I	I	A	A	A	R	R	C
	Reconhecer os elementos visuais e sua relações compositivas	I	I	I/A	A	A	A	A	A/R	R
	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente	I	I	A	A	A	A	A/R	R	C
	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente	I	I	I	I/A	A	A	A	A	R
	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação	I	I	A	A	A	A	A	A	R
	Reconhecer diferentes narrativas visuais através da literatura	I	I	I	I	I/A	A	A	R	C
	Identificar elementos estéticos da paisagem local	-	I	I	I	A	A	A	R	C
	Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas	I	I	A	A	A	A	A/R	R	C
CONHECIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS	Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas nacionais e estrangeiros	I	I	I	I	I/A	A	A	A	A
	Desenvolver leituras de artistas catarinenses e da região do Vale do Itajaí.	I	I	I	I	A	A	A	A/R	R/C
	Identificar as intervenções e relações das Artes Visuais com os espaços urbanos.	-	-	-	I	I	I/A	A	A	A/R

	Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.	I	I	A	A	A	A	A/R	R/C	C
	Conhecer os diferentes movimentos artísticos e suas representações na História da Arte	I	I	I	I	I/A	A	A	A	A/R
	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades	I	I	I/A	A	A	R	A	A	R/C
COMPREENSÃO DAS ESTRUTURAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO UNIVERSO DAS ARTES VISUAIS	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões	I	I	A	A	A	A/R	A	A	A/R
	Reconhecer a imagem enquanto produto histórico artístico, cultural e social.	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A	A/R
	Identificar nas representações artísticas a expressão poética, a produção de sentido e as relações simbólicas.	-	-	-	I	I	I/A	A	A	A/R
	Reconhecer a estética do cotidiano, a estética nas imagens, símbolos e objetos de consumo.	-	I	I	I	I/A	A	A	A	C
	Compreender o uso da imagem nos meios midiáticos como reflexão sobre a sociedade de consumo.	-	-	-	I	I/A	A	A	R	C
	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre artes	I	I	A	A	A	R	A	A	R/C

Fonte: Professores de Artes envolvidos no projeto

Possibilidades de sugestões de artistas

- Retrato e Autorretrato: Rembrandt, Eliseu Visconti, Vik Muniz, Mestre Vitalino, Carybé, Sebastião Salgado, Tarsila do Amaral, Leonardo da Vinci.
- Paisagem: Cipriano, Martinho de Haro, Frans Post, Victor Meirelles, Maliverni Filho, Monet, George Seurat.

- Natureza-morta: Arcimboldo, Cézanne, Picasso, Matisse, Vera Sabino.
- Infância: Miró, Volpi, Cândido Portinari, Ricardo Ferrari.
- Seres imaginários: Eli Heil, Meyer Filho, Franklin Cascaes, Marc Chagall, Salvador Dali.
- Da região do Vale do Itajaí: (Artistas: Volnei Becker, Xico Stocker, Gaia, Guilherme Piquet, Sergio Canale, Marzzal (fotografia histórica), Roseli Siebert, Arno Georg, Professora Inhelora K. de Lontras, Vigarani, Nani Ledra (natural de Rio do Sul).

Suportes

- Papéis variados, tela, madeira, materiais reciclados, corpo.

Técnicas/materiais

- Pintura (lápis de cor / aquarelável, lápis / giz pastel, guache, tinta acrílica); desenho (lápis 6B ou HB, carvão); colagem, mosaico, esculturas, fotografia, vídeo

QUADRO 14 - TEATRO

EIXOS	OBJETIVOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
ELEMENTOS BÁSICOS DA LINGUAGEM	Compreender os elementos constituintes da cena: personagem, espaço/cenografia, texto e sonoridade	I	I	I	I/A	I/A	R/A	A	A	C
	Compreender os processos de improvisação a partir do jogo dramático, jogo teatral e drama	I	I	I	I/A	A	A/R	A	A	A/R
	Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais (fábulas, contos, brincadeiras, etc.)	I	I	A	A	A	R	A	A	R
	Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica	I	I	I	I/A	A	R	A	A	A/C
CORPO, EXPRESSÃO, CRIAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos	I	I	I	I/A	A	A	A	R	C

	compreendendo-as dentro da situação dramática									
	Desenvolver a expressão e percepção corporal com estímulos diversos	I	I	I	I	I/A	A	A	A	R/C
	Construir cenas visando à vivência cênica e ao contato com o público	I	I	I	I/A	A	A	R	A	A/C
	Compreender os diversos processos de montagem teatral	-	-	-	-	I	I	A	A	A/R
FRUIÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E LEITURA CRÍTICA	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas/teatrais	I	I	I	I	I	A	A	A	R
	Reconhecer e compreender uma narrativa cênica	I	I	I	I/A	A	A	A	R	C
	Compreender as diversas práticas teatrais em diferentes épocas e contextos	-	-	-	-	I	I	I/A	A	A/R
	Desenvolver a capacidade de análise e crítica a partir da observação das cenas/espetáculos	I	I	I	I	A	A	A	A	R

Fonte: Professores de Artes envolvidos no projeto

QUADRO 15 - DANÇA

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Consciência corporal e estruturas do movimento. Elementos da Dança (subtexto)	Experienciar no corpo o quê e como o movimento acontece.	I	I/A	A	A	A	A/R	R/C	C	C
	Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	R
	Diferenciar como o movimento acontece nos diferentes níveis e direções	I	I	I	I	I/A	A	A	C	C/R
	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da dança	-	-	I	I	I/A	A	A	A	R
	Conhecer o movimento em seus diferentes aspectos expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral	---	---	I	I	A	A	A	A	C
Improvisação (texto)	Compreender a construção criativa com sequência de movimentos simples	I	I	I/A	A	A	A	A	C	C/R
	Experimentar a Dança como linguagem expressiva	I	I	I	I/A	A	A	A	A	C
	Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos	-	-	I	I	I/A	A	A	A	C
	Compreender os jogos corporais e as propostas de improvisação em dança nos	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A	C

	processos de pesquisa para composição de partitura corporal									
	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo	-	-	I	I	A	A	A	C	R
	Construir partitura corporal abrangendo contraste, transição, clímax, repetição e variação	-	-	-	-	I	I/A	I/A	A	A
	Reconhecer a estrutura e produção coreográfica	I	A	A	A	A	A	A	C	R
Elementos Históricos Culturais e Sociais em Dança (contextos)	Identificar informações sobre as danças populares brasileiras como fonte de pesquisa e criação de outros artistas da dança cênica atual	-	I	A	A	A	C	R	R	R
	Conhecer brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais como território de investigação para a criação/composição de danças autorais, individuais e de grupo, relacionando seus sentidos e significados ao contexto sociocultural	I	I	I	I	I/A	A	A	A	R
	Apreciar os elementos estéticos da Dança	I	I	I	I	A	A	A	A	R
	Reconhecer a Dança nos diferentes movimentos da história da Arte.	-	-	-	-	I	I	I/A	A	A
	Relacionar a Dança com outras manifestações artísticas e aspectos do cotidiano	I	I	I	I	I/A	A	A	A	C

Fonte: Professores de Artes envolvidos no projeto

7. EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DO MOVIMENTO CORPORAL

Prof^o Me. Gilmar José Alves de Carvalho²¹

Esta proposta curricular na área da Educação Física segue como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe os conhecimentos atinentes à Educação Física e estruturados em temáticas compostas por práticas corporais.

As práticas corporais são definidas como “um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BNCC, 2016, p.100).

A tematização das práticas corporais apresentadas pela BNCC favorece uma abordagem da Educação Física com saberes que transcendem uma prática prioritariamente desportivizada, ou seja, busca romper com a ênfase apenas aos esportes tradicionais como futebol, voleibol, basquetebol e handebol. A diversificação torna-se importante para se atingir objetivos que contemplem a ampla cultura das práticas corporais e as possibilidades de aprendizagens significativas associadas à Educação Física.

Nesse contexto das práticas corporais, os objetivos para a aprendizagem apresentados na base possuem uma abordagem de complexidade que vai de esferas sociais mais familiares às menos familiares, das temáticas mais frequentes as menos frequentes, das práticas corporais mais corriqueiras as menos comuns, de uma reflexão mais localizada a uma mais universal (BNCC, 2016). Esta proposta curricular também segue esse pressuposto e, para lidar com a complexidade dos conteúdos escolares, traz exemplos e orientações de atividades com o intuito de tornar menos abstrato o planejamento escolar e docente.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, as práticas corporais estão organizadas em dois ciclos, primeiro e segundo ciclo, com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos; danças; esportes; ginásticas; e lutas.

²¹ Graduado em Educação Física - Licenciatura (2005) e mestrado em Ciências do Movimento Humano (2008) - UDESC. Trabalha como pesquisador e cientista no desenvolvimento de tecnologias na área da saúde, com patentes nacionais e internacionais (PCT – Patent Cooperation Treaty, Suíça). Consultor e palestrante em fisiologia, biomecânica, pedagogia com ênfase em neurociência.

Primeiro Ciclo - 1º, 2º e 3º anos

Brincadeiras e jogos: nesse ciclo envolvem jogos da cultura popular e brincadeiras presentes no contexto comunitário.

Danças: compreende as manifestações populares presentes na comunidade.

Ginástica: são trabalhados os elementos básicos da ginástica.

Esportes: envolve diversos esportes, com ênfase nos de marca, precisão e invasão.

Segundo Ciclo - 4º e 5º anos

Brincadeiras e jogos: o desenvolvimento focaliza as manifestações tradicionais do Brasil e do mundo.

Danças: compreende as danças regionais e brasileiras.

Ginástica: envolve a combinação dos elementos básicos.

Esportes: contempla diversos esportes, com ênfase naqueles de campo-e-taco, rede/parede e invasão.

Lutas: Insere os elementos básicos da luta e as diferenças entre modalidades.

Nos anos finais, 6º ao 9º ano, da Educação Física no ensino fundamental, as práticas corporais são divididas em mais dois ciclos, terceiro e quarto ciclo, que abarcam as seguintes práticas corporais: esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Terceiro Ciclo - 6º e 7º anos

Esporte: são inseridos os esportes técnico-combinatórios de marca e de campo-e-taco.

Danças: envolvem as danças populares do mundo.

Ginásticas: compreende a construção de apresentações e composições temáticas.

Lutas: engloba a tematização das lutas da cultura brasileira.

Práticas Corporais de Aventura Urbana: atua no contexto do ambiente escolar ou no seu entorno.

Quarto Ciclo - 8º e 9º anos

Esporte: ênfase nos esportes de precisão, rede/parede e de invasão.

Danças: envolve as danças de salão e de rua.

Ginásticas: engloba a tematização dos programas de exercícios físicos.

Lutas: envolve as lutas das diversas culturas.

Práticas Corporais de Aventura na Natureza: direcionada para a prática na natureza.

Estes ciclos são norteadores, porém não limitadores do Currículo, que deve ser visto como uma proposta de movimento da realidade cultural e escolar. Autores como Sacristan (2013, p. 10) destacam estes aspectos:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Este documento foi estruturado por meio de orientações e objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma que as dimensões dos saberes dos estudantes se relacionem com as dimensões do saber científico e sistematizado, promovendo ressignificados e novas construções de conhecimento.

Cool (2000) analisa estas dimensões como habilidades de naturezas diferenciadas como de assimilação, organizativas sociais, entre outras. No entanto, como estes objetivos corroboram para facilitar o entendimento da comunidade escolar, subdivide-se em três grandes dimensões para que, desta forma, facilite a avaliação desses objetivos por parte dos professores e dos próprios estudantes. Assim, o conceitual atenderá atividades mais cognitivas, enquanto o procedimental está mais relacionado aos fazeres da prática e o atitudinal voltado à expressão destes fazeres enquanto valor de vida e de sociedade.

Todas as ações, que estão propostas em forma de objetivos, envolvem o processamento cognitivo e, portanto, compreendem ações de pensamento analítico e reflexivo sobre o objeto de estudo, assim como a mobilização destes em procedimentos e atitudes. Pode envolver desde a resolução de um problema ou conhecimento que se pretende alcançar.

Para atender as dimensões atitudinal, procedimental e conceitual dos conteúdos da Educação Física, foram criados objetivos relacionados às temáticas das práticas corporais. Estes podem facilitar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando clareza para o docente e os

estudantes. Os objetivos descritos nas tabelas desse documento, classificados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais explicitam o que se espera alcançar ao longo do processo educacional, de forma orgânica, sequencial e articulada.

Na dimensão conceitual estão alicerçados os fundamentos, teorias e parâmetros científicos sobre um determinado tema. Esta dimensão irá relacionar estes fundamentos com a perspectiva que cada estudante traz. Os objetivos foram elaborados tendo em vista que o estudante, protagonista de sua aprendizagem, possa ser estimulado a manifestar ações cognitivas como identificar, reconhecer, comparar, resolver, decidir, diferenciar, distinguir, relacionar, comparar, classificar, interpretar, descrever, conceituar e definir.

Na dimensão procedimental os objetivos abrangem técnicas, processos e métodos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Para isto, espera-se que o estudante tenha ações como as de vivenciar, construir, recriar, executar, aplicar, produzir, realizar, desenvolver, pesquisar, elaborar, adaptar, participar, organizar e praticar.

Na dimensão atitudinal os objetivos envolvem ações cognitivas que proporcionam a apreensão e a reflexão sobre os valores morais de determinado época e cultura que se materializam nas atitudes dos estudantes. O desenvolvimento destes objetivos é fundamental para a efetivação do papel da escola na educação. Quando a escola acaba entrando em uma tendência conteudista fragiliza a análise sobre os valores, sobre os paradigmas e sobre os preconceitos envolvidos na cultura e que se apresentam também na instituição escolar.

Muitas vezes falta conhecimento dos significados de muitos valores que permeiam as atitudes, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos docentes. Para contemplar os objetivos atitudinais espera-se que o estudante reflita, estude e pesquise valores e os antivalores presentes na sociedade como: Respeito/Desrespeito; Modéstia/Amor-próprio; Afabilidade/Aspereza; Suavidade/Brusquidão; Honestidade/Cobiça; Saber/Credulidade; Circunspeção/Curiosidade; Fortaleza/Debilidade; Asseio/Desasseio; Formalidade/Descumprimento; Obediência/Desobediência; Ordem/Desordem; Ânimo/Displicência; Tolerância/Intolerância; Modéstia/Presunção; Equanimidade/Susceptibilidade; Desprendimento/Egoísmo; Sinceridade/Falsidade; Decisão/Falta de vontade; Simplicidade/Fatuidade; Veracidade/Hipocrisia; Paciên-

cia/Impaciência; Contenção/Impulsividade; Adaptabilidade/Inadaptabilidade; Perseverança/Inconstância; Interesse/Indiferença; Disciplina/Indisciplina; Discrção/Indiscrção; Resolução/Inibição; Humildade/Soberba; Bondade Rancor/Bondade; Consciência/Verborragia. (PECOTCHE, 1993)

Neste documento, os objetivos descritos, assim como os exemplos ou orientações de atividades foram planejados levando em consideração o contexto e a complexidade que se espera do estudante conforme seu desenvolvimento, experiência e os ciclos anuais.

A complexidade abordada em cada ano dos ciclos é orientada por fases e objetivos de aprendizagem associados às temáticas da Educação Física, levando em conta, conforme Vygotsky (1993), que para o aprendizado se exige o desenvolvimento das “funções psíquicas superiores”. Nesta proposta, a complexidade se aplica progressivamente em diferentes níveis, com introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência de habilidades motoras ou cognitivas, conforme descrevemos a seguir a partir do que apresenta a BNCC (2016):

Introdução: Fase de abordagem inicial em que se promove a familiarização, experimentação e investigação de conceitos sem a expectativa de uma ação cognitiva ou motora complexa.

Aprofundamento: Fase em que se ampliam os diferentes graus de complexidade dos conceitos e técnicas.

Consolidação: Fase em que se promove a apropriação de conceitos e técnicas com maior domínio e habilidades.

Proficiência: Objetivo geral em que se espera do aluno um aprofundamento e capacidade de demonstrar proficiência sobre pelo menos um conceito elementar ou habilidade técnico-tática básica.

Para cada objetivo foi estruturado um exemplo ou orientação com o intuito de favorecer a escola, assim como o professor, a pensar nas atividades que irão compor o planejamento e a avaliação do ensino. Várias destas atividades já fazem parte do cotidiano escolar, mas, muitas vezes, sem a intencionalidade, procedimento, planejamento e o acompanhamento para a concretização de um objetivo curricular.

Outro aspecto que este documento apresenta, considerado como um de seus pilares fundamentais são os objetivos transdisciplinares. Estes não foram classificados conforme as dimensões conceitual, processual e atitudinal porque deverão estar atrelados aos objetivos específicos da Educação Física. A ideia é que ao propor o planejamento educacional o professor possa verificar as inter-relações e impactos com as demais áreas de conhecimento favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais amplo e significativo.

TABELA 36: LUTA

QUARTO CICLO: 8º e 9º Ano		
LUTAS		
Lutas das diversas culturas: elementos básicos.		
Exemplos: Judô, Kung fu, Boxe e Aikido.		
8º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
9º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Avaliar as consequências da aplicação dos elementos da luta fora do contexto esportivo.	Pesquisa das consequências das brigas de rua previstas pela Lei.
	2. Analisar a relação das lutas com outras práticas corporais.	Análise das habilidades motoras presentes em outras práticas corporais.
	3. Identificar elementos técnicos mais utilizados em diferentes estilos de luta.	Identificação dos elementos técnicos comuns nas técnicas de chute presente em diversos estilos de luta.
	4. Comparar as estratégias comuns entre as diversas lutas.	Comparação das estratégias comuns entre o judô e o jiu-jitsu.
	5. Analisar os conceitos de luta no contexto esportivo e social.	Análise do conceito de luta do ponto de vista de praticantes e não praticantes.
	6. Debater a relação de violência com a prática de lutas no contexto esportivo.	Análise das consequências da violência por agressão física.
Procedimentais	1. Vivenciar lutas de diversas culturas como Judô, Aikido, Jiu Jitsu; Taekwondo, Muay Thai, Boxe, kung Fu; Esgrima, Kendo; Derruba Toco, Huka Huka, dentre outras.	Análise de vídeos com apresentações de lutas.
	2. Pesquisar os elementos básicos da luta mais utilizados em lutas profissionais em diferentes estilos de luta.	Identificação de técnicas comuns por meio da análise de vídeos.
	3. Pesquisar as origens das lutas de diversas culturas, entre elas as lutas inseridas nas olimpíadas.	Entrevistas com professores ou mestres das lutas.
	4. Realizar análise biomecânica de sequências de elementos básicos de luta.	Análise por cinemetria, vídeo, da velocidade de execução de uma sequência de elementos básicos de luta.
	5. Realizar análise fisiológica e comparações de desempenho na execução de sequências de luta.	Comparação da frequência respiratória de uma atividade de corrida com uma atividade de luta.
	6. Criar instrumentos de análise biomecânica e fisiológica para auxiliar no desempenho das lutas.	Testes com padrões de sequência de elementos básicos para comparativos de avaliação (como testes intercalados ou intermitentes do atletismo).
Atitudinais	1. Promover a conduta da prática da luta como um benefício para a integração social.	Transferência de gestos de respeito da luta para fora do ambiente de prática.
	2. Agir com disciplina e responsabilidade com os conhecimentos de autodefesa aprendidos na luta, sem utilizá-la para violências.	Prática dos elementos técnicos da luta em pares com a supervisão do professor.

3.	Perseverar na aprendizagem para a superação de dificuldades e desafios da prática da luta.	Persistência nos objetivos de aprendizagem.
4.	Demonstrar cordialidade e cortesia com os colegas na prática da luta.	Demonstração de atenção às regras de segurança.
5.	Promover uma filosofia de paz dentro e fora do contexto de prática da luta.	Ações de cortesia na prática em pares.

Fonte: os autores

TABELA 37: DANÇAS

QUARTO CICLO: 8º e 9º Ano		
DANÇAS		
Danças de salão e de rua.		
Exemplos: Bolero, Samba de gafieira, Tango, Danças gaúchas e Hip hop.		
8º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
9º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Elaborar estratégias para compreender os elementos constitutivos de ritmos, espaço e gestos presentes nas danças de rua e de salão.	Análise de vídeos de profissionais da dança.
	2. Refletir a solidariedade, a justiça, a equidade e o respeito às diferenças, com especial atenção às questões étnico-raciais e indígenas.	Descrição sobre o tema justiça e dança.
	3. Debater o preconceito existente no contexto das danças com ênfase às questões étnico-raciais e indígenas.	Rodas de debates.
	4. Analisar as características das danças de salão e de rua quanto ao ritmo, gestos, coreografias, técnicas, vestimentas e músicas.	Identificação das frequências sonoras presentes nas músicas.
	5. Avaliar a dança de salão e de rua nos aspectos de saúde, lazer, socialização e cultura.	Conceituação dos benefícios da dança para a saúde.
	6. Analisar a importância da dança no fortalecimento dos laços de amizade ou relações sociais.	Identificação na dança valores que aproximam as relações sociais.
	7. Comparar as características das danças de salão e de rua com as demais danças.	Comparação das características dos elementos básicos.
Procedimentais	1. Vivenciar e recriar danças de salão e de rua.	Prática da dança.
	2. Criar coreografias e temáticas com a dança de rua e de salão.	Criação da coreografia com uma temática relacionada a problemas sociais.
	3. Criar e propor alternativas para a prática da dança fora do contexto escolar.	Pesquisa e divulgação dos espaços ou ambientes que desenvolvem a prática da dança.
	4. Pesquisar as principais danças de salão e de rua presentes no contexto mundial.	Pesquisa em sites especializados de dança.
	5. Proceder análises biomecânicas das sequências de elementos constitutivos da dança.	Análise de cinemetria por vídeos.
	6. Proceder análises fisiológicas comparativas entre as danças de salão e de rua.	Relação frequência cardíaca e gasto calórico.
	7. Pesquisar as origens das danças de salão e de rua.	Pesquisa documental e entrevistas em ambientes de dança.
	8. Criar e apresentar temáticas, sequências e coreografias com as danças de rua e de salão.	Coreografia para apresentação em uma data especial.
Atitudinais	1. Promover o respeito dos estilos ou expressões culturais dos praticantes das danças de rua ou de salão.	Respeito ao estilo do vestuário usado pelos simpatizantes ou praticantes das danças de rua ou de salão.

2. Combater os preconceitos presentes no contexto da dança de salão e de rua, com especial atenção aos étnico-raciais e indígenas.	Valorização das expressões culturais indígenas presentes na dança.
3. Valorizar a diversidade cultural presente das diversas danças de rua e de salão.	Dedicação para compreender as diversas culturas de dança.
4. Respeitar e cooperar com os colegas na aprendizagem e expressão gestual das danças.	Auxílio na aprendizagem de colegas.
5. Valorizar o esforço individual e coletivo sem julgar o desempenho físico como elemento fundamental na aprendizagem da dança.	Valorização das atitudes.

Fonte: os autores

TABELA 38: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

QUARTO CICLO: 8º e 9º Ano PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA Práticas na natureza. Exemplos: Caminhadas, corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, escalada e tirolesa.		
8º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
9º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Analisar a integridade física, os riscos e as normas de segurança da prática na natureza.	Análise dos exercícios de aquecimento muscular necessários para a prática de aventura na natureza.
	2. Avaliar as consequências da prática ao meio ambiente e ao patrimônio natural.	Avaliação dos possíveis impactos de degradação ambiental na prática de aventura na natureza.
	3. Analisar a relação da prática de aventura na natureza com outras práticas corporais.	Avaliação das habilidades motoras existentes na prática de aventura na natureza comuns em outras práticas corporais.
	4. Avaliar novas estratégias para a prática de aventura na natureza.	Avaliação das temáticas para a prática de aventura na natureza, como roteiros contemplativos ou de condicionamento físico.
	5. Analisar os equipamentos de segurança, indumentária, organização para os diferentes tipos de práticas corporais de aventura na natureza.	Análise dos processos construtivos e materiais utilizados nos equipamentos de segurança.
	6. Avaliar possíveis contribuições para a preservação do contexto de prática de aventura na natureza.	Avaliação dos projetos ou atitudes que podem contribuir para a preservação da natureza.
	7. Identificar áreas potenciais para a prática de aventura na natureza.	Identificação das categorias para os roteiros de prática de aventura, como roteiros para iniciantes e experientes, roteiros de intensidade leve, moderada ou intensa.
Procedimentais	1. Vivenciar diferentes práticas corporais de aventura na natureza.	Vivência das técnicas e procedimentos de aventura na natureza como corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel e tirolesa.
	2. Criar alternativas para vivenciar a prática de aventura na natureza.	Simulação dos procedimentos de prática de mountain bike sem bicicletas por meio da corrida (a pé) em um roteiro de mountain bike.
	3. Pesquisar as transformações do meio ambiente no contexto da prática de aventura na natureza.	Identificação de ambientes degradados e possibilidades de recuperação.
	4. Proceder análise de elementos técnicos envolvidos em modalidades de prática de aventura na natureza.	Análise de elementos de equilíbrio e estabilidade no mountain bike.

	5. Criar projetos de preservação da natureza.	Caminhada com coleta de lixo.
	6. Propor projetos de revitalização do meio ambiente.	Plantio de árvores em espaços de prática de aventura na natureza.
	7. Criar materiais didáticos para a prática de aventura na natureza.	Cordas adaptadas para corrida orientada em grupo.
Atitudinais	1. Valorizar os cuidados com o meio ambiente.	Contribuição com exemplos de conduta de preservação da natureza.
	2. Respeitar o patrimônio natural, áreas públicas e privadas.	Realização do descarte correto do lixo no contexto de prática de aventura na natureza.
	3. Promover a consciência de preservação da natureza.	Promoção dos conhecimentos e atitudes de preservação da natureza.
	4. Formular estratégias para superar os desafios que se apresentam na prática de ventura na natureza.	Criação de estratégias para a transposição de obstáculos presentes na prática de caminhadas na natureza.
	5. Cooperar com as limitações de prática dos colegas.	Auxílio aos colegas na transposição de desafios.

Fonte: os autores

TABELA 39: BRINCADEIRAS E JOGOS

PRIMEIRO CICLO: 1º ao 3º Ano		
BRINCADEIRAS E JOGOS		
Conteúdo relacionado ao contexto comunitário, regional, indígena e afro-brasileiro.		
Exemplos: Circuito de desenvolvimento motor, jogos cooperativos, cantigas e brincadeiras de roda, jogos lúdicos, brincadeiras populares, atividades de percepção corporal e atividades motoras adaptadas, atividades de noção espacial.		
1º ano	Introdução.	
2º ano	Introdução e aprofundamento.	
3º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar estratégias para a superação de desafios presentes nos jogos e brincadeiras.	Elaboração de lista de dificuldades de um jogo ou brincadeira para resolução em grupo.
	2. Identificar e interpretar as diferenças de gênero, biótipos e etnia.	Jogos que ativam a percepção visual, sensorio motora. Cabra-cega; o que mudou?(mudar o aluno para identifica-lo); mímicas culturais.
	3. Reconhecer as diferentes características das brincadeiras e jogos.	Desenvolvimento de um cartaz com as características das brincadeiras.
	4. Avaliar o significado das brincadeiras e jogos.	Debate e questionamentos.
	5. Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para os jogos e brincadeiras.	Passeio pela escola seguido de um jogo de busca ao tesouro.
	6. Contribuir na adaptação e proposição de novas alternativas para os jogos e brincadeiras.	Reconstrução de um jogo embasado em algum já praticado.
	7. Identificar alterações fisiológicas que ocorrem devido às atividades (Ex: fadiga, frequência cardíaca, frequência respiratória, sede).	Verificação da percepção da oscilação de frequência cardíaca e aumento de temperatura corporal.
	8. Reconhecer aspectos gerais de uma alimentação saudável que contribui para o desempenho de atividades físicas e cognitivas.	Vivência dos jogos que envolvam desenhos ou figuras de alimentos saudáveis.
	9. Identificar hábitos e vícios que prejudicam o desempenho físico e cognitivo.	Construção de uma lista de hábitos que prejudicam a saúde.
	10. Identificar características dos materiais didáticos utilizados nas brincadeiras e jogos.	Elaboração de materiais didáticos adaptados. Ex: bolinha de meia.
	11. Reconhecer as diferentes características motoras e adapta-las aos jogos e brincadeiras.	Vivência da brincadeira de pega-pega em um pé só para evidenciar a característica motora de equilíbrio.
Procedimentais	1. Vivenciar brincadeiras e jogos do contexto comunitário, regional, indígena e afro-brasileiro.	Participação de brincadeiras de diversas culturas.

	2. Construir novas regras para os jogos e brincadeiras.	Realização de um jogo com adaptação de diferentes formas e regras.
	3. Recriar e adaptar jogos e brincadeiras existentes.	Exploração de várias formas de realizar uma mesma atividade.
	4. Pesquisar brincadeiras e jogos.	Entrevistas com os familiares sobre os jogos e brincadeiras que realizavam em sua infância.
	5. Elaborar materiais para os jogos e brincadeiras.	Construção de uma bola com materiais recicláveis.
	6. Adaptar os espaços para a prática dos jogos e brincadeiras.	Construção de um tabuleiro de xadrez gigante em uma quadra de futsal.
	7. Participar das brincadeiras e jogos.	Proposição pelos alunos de formas de participação nos jogos e brincadeiras. Ex: Jogar, torcer.
	8. Resolver problemas e desafios apresentados nos jogos e brincadeiras.	Criação de estratégias em equipe para a resolução de problemas ou desafios.
	9. Organizar do ambiente dos jogos e brincadeiras.	Organização dos materiais didáticos para os jogos e brincadeiras, auxiliados pelos alunos.
	10. Vivenciar jogos eletrônicos.	Jogos de computador.
Atitudinais	1. Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho.	Jogos ou brincadeiras de cooperação entre meninas e meninos.
	2. Cooperar com a equipe para a realização dos jogos e brincadeiras.	Organização de equipes auxiliadas pelos alunos.
	3. Cumprir com as regras nas atividades propostas.	Leitura e análise dos significados das regras e sua importância.
	4. Demonstrar tomada de decisão frente aos desafios e problemas vivenciados nos jogos e brincadeiras.	Decisão dos alunos sobre a alternativa mais adequada dentre as oferecidas pelo professor.
	5. Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe nos jogos e brincadeiras.	Proposição de objetivos aos alunos. Análise com a turma do quanto cada um contribuiu com a equipe para atingir os resultados.

Fonte: os autores

TABELA 40: ESPORTES

PRIMEIRO CICLO: 1º ao 3º Ano		
ESPORTES		
Diversos esportes, com ênfase nos de marca, precisão e invasão. Exemplos: Experimentação, adaptação e fundamentos básicos - Exemplos: futebol, futsal, vôleibol, basquete, handebol, atletismo, badminton, tiro com arco, boliche, bocha.		
1º ano	Introdução.	
2º ano	Introdução.	
3º ano	Introdução e aprofundamento.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Diferenciar as modalidades e os conceitos dos esportes vivenciados.	Corrida de saco, estafetas: revezamento.
	2. Identificar preconceitos relacionados à aparência e/ou desempenho corporal.	Brincadeiras de perseguição e roda: contato e percepção.
	3. Comparar as táticas e estratégias presentes nos diferentes esportes praticados.	Comparação das características e pontos em comum nas estratégias das brincadeiras de Rouba-Bandeira e Queimada.
	4. Identificar os fundamentos técnicos vivenciados no esporte.	Desafio aos alunos para a conclusão de cinco passes diferenciados na atividade (basquete, futebol e/ou handebol).
	5. Identificar as modalidades esportivas mais comuns no contexto comunitário e regional.	Pesquisa sobre os esportes praticados pelos familiares.
Procedimentais	1. Praticar atividades esportivas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à marca, precisão e invasão.	Prática de atletismo adaptado às brincadeiras de Pega-congela e Pega-peixe e Queimada quatro cantos.
	2. Construir novas regras para os esportes vivenciados.	Adaptação do jogo de futebol com apenas um toque na bola.
	3. Recriar e adaptar os esportes vivenciados.	Adaptação do futebol para Fute-pano e vôlei com toalha.
	4. Seguir as normas que asseguram a integridade dos participantes.	Debate prévio ao jogo sobre as regras e possíveis situações em que se devem tomar cuidados para a integridade física dos colegas.
	5. Pesquisar sobre os esportes vivenciados.	Debate em aula a partir de recortes de jornais ou revistas com notícias de esportivas.
	6. Elaborar materiais para os esportes.	Confecção de Petecas, meia de areia e bambolê.
	7. Adaptar os espaços para a prática dos esportes.	Uso de bambolês para fazer cestas de basquete.
	8. Construir atividades para aperfeiçoamento de habilidades esportivas.	Proposição pelos alunos de brincadeiras de equilíbrio, domínio de bola, saltos e contestes.
	9. Desenvolver novas possibilidades de prática dos esportes vivenciados.	Adaptação de regras, espaços e materiais didáticos.

Atitudinais	1. Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho.	Proposição pelos alunos de prática de um esporte com as mãos dadas em pares.
	2. Agir com honestidade na prática dos esportes.	Avaliação pelos alunos, com a intermediação do professor, após um jogo sobre a atitude de honestidade envolvida na prática de um esporte.
	3. Contribuir com a organização para a prática do esporte.	Construção de pequenos jogos para a prática de habilidades esportivas.
	4. Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na prática do esporte.	Avaliação dos alunos, em intervalos dos jogos sobre formas de melhorar o trabalho em equipe.
	5. Demonstrar paciência ativa frente aos desafios e problemas vivenciados na prática do esporte.	Revezamento para a participação de uma atividade intercalando com a colaboração na organização. O professor pode reforçar este conceito para que o aluno não aja passivamente enquanto não atua como protagonista de um jogo.
	6. Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo.	Proposição pelos alunos de formas de praticar o esporte com mais cortesia ou afabilidade.
	7. Cumprir com as regras nas atividades propostas.	Avaliação pelos alunos ao final de um jogo ou prática esportiva sobre as regras cumpridas ou descumpridas na atividade.
	8. Praticar as atividades esportivas prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Ênfase pelos alunos sobre a participação nas atividades. Cada aluno aponta o nome de um colega que considerou muito participativo na atividade. O professor orienta essa atividade sem que os alunos repitam nomes e de forma que todos sejam citados.

Fonte: os autores

TABELA 41: GINÁSTICAS

PRIMEIRO CICLO: 1º ao 3º Ano		
GINÁSTICAS		
Elementos básicos da ginástica.		
Exemplos: Ginástica Artística ou Olímpica, Rítmica, Trampolim e Contorcionismo.		
1º ano	Introdução.	
2º ano	Introdução.	
3º ano	Introdução e aprofundamento.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Diferenciar técnicas de execução dos elementos básicos da ginástica.	O aluno executa isoladamente diferentes técnicas com os elementos básicos da ginástica.
	2. Identificar os benefícios da ginástica para o cotidiano.	Descrição de atividades do cotidiano em que os movimentos da ginástica estão presentes ou são funcionais.
	3. Distinguir as características dos diferentes elementos da ginástica.	Atividade de siga o líder: em pares, um aluno vai verbalizando as características de um determinado elemento da ginástica e o outro vai executando.
	4. Desenvolver alternativas de prática da ginástica em diferentes ambientes.	Os alunos propõem formas de prática em espaços como a quadra poliesportiva, o pátio da escola e a sala de aula.
	5. Resolver os desafios que se encontra na prática da ginástica.	Construção em grupo estratégias de execução de um elemento da ginástica.
	6. Reconhecer características da ginástica presentes em outras práticas corporais.	Identificação em outras práticas sobre as características como posições de equilíbrios, corridas, giros e saltos.
Procedimentais	1. Vivenciar os elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrio, salto, giro, acrobacias com e sem materiais).	Em pares, os alunos arremessam o bambolê um para o outro.
	2. Criar novas estratégias de execução dos elementos da ginástica.	O professor apresenta uma estratégia de execução de um elemento da ginástica e os alunos propõem outras formas de execução.
	3. Adaptar a prática da ginástica em diferentes espaços.	Prática da parada de mãos com auxílio de estruturas como paredes, telas, árvores e postes.
	4. Pesquisar sobre a ginástica.	Os alunos entrevistam os familiares para saber como eram as práticas de ginásticas na escola.
	5. Elaborar materiais para a ginástica.	Confecção de bolas com matérias recicláveis.
	6. Descrever elementos da ginástica.	Em pares, um aluno descreve oralmente e o outro desenha em uma folha. Após todos realizarem seus desenhos trocam-se as folhas no grande grupo e cada um compartilha a interpretação de um desenho.

	7. Participar das atividades de ginástica.	Execução dos elementos da ginástica e auxiliar os colegas.
	8. Construir novas regras para a prática da ginástica.	Elaboração de atividades com execução de saltos e giros em um pé só.
Atitudinais	1. Ter tolerância com as limitações e as diferenças de grupo.	O aluno manifesta relatos do que ele gostaria que melhorasse nas aulas e propõe alternativa.
	2. Agir com honestidade na prática da ginástica.	Estímulo e proposição para que os alunos manifestem suas emoções e vontades.
	3. Demonstrar asseio pessoal e com as atividades.	Orientações sobre a higiene pessoal.
	4. Transferir os valores da ginástica para outros ambientes escolares.	O professor questiona os alunos sobre o que e como os valores da ginástica podem ser úteis em outros contextos escolares.
	5. Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na prática da ginástica.	Proposta de tarefas de organização e liderança de grupo nas atividades de ginástica.
	6. Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo.	Os alunos constroem um cartaz com frases de como cada um poderia contribuir com o grupo.
	7. Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho.	Promoção de atividades de cooperação entre meninos e meninas.
	8. Respeitar as limitações e capacidades da equipe.	Realização de debates sobre o significado de competição, vitória e derrota.
	9. Cumprir com as regras nas atividades propostas.	Os alunos manifestam verbalmente no grande grupo as regras cumpridas e não cumpridas em atividades realizadas.

Fonte: os autores

TABELA 42: DANÇAS

PRIMEIRO CICLO: 1º ao 3º Ano		
DANÇAS		
Manifestações populares presentes na comunidade.		
Exemplos: boi de mamão, dança do vilão, balainha, chote, vanera, marcha e samba.		
1º ano	Introdução.	
2º ano	Introdução.	
3º ano	Introdução e aprofundamento.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Analisar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças populares presentes na comunidade.	Os alunos reproduzem ritmos presentes nas rodas cantadas por meio de sapateados.
	2. Problematizar diferentes preconceitos com ênfase nos da aparência e/ou de desempenho corporal.	Promoção de reflexão sobre o vídeo de dançarinos com deficiência física motora.
	3. Refletir a importância da relação de amizade, respeito e gentileza.	Os alunos relatam como eles percebem a importância da amizade, respeito e gentileza na prática da dança.
	4. Identificar os ritmos, o espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Os alunos acompanham ritmos de músicas com gestos de expressão corporal.
	5. Propor alternativas para novas formas de vivenciar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Os alunos propõem adaptações e novas formas de prática para as brincadeiras que envolvem a dança.
Procedimentais	1. Vivenciar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Brincadeiras de rodas cantadas, rítmicas expressivas.
	2. Criar novas estratégias de execução dos elementos da dança.	Com base nos métodos propostos pelo professor os alunos propõem novas formas de prática.
	3. Adaptar a prática da dança em diferentes espaços.	Prática de dança em espaços como na quadra esportiva, o pátio da escola e a sala de aula.
	4. Pesquisar sobre a dança.	Entrevista com os familiares sobre as danças mais praticadas por eles.
	5. Elaborar materiais para a prática da dança.	Criação de instrumentos de percussão como tambores com latas ou materiais recicláveis.
	6. Vivenciar elementos da dança.	Os alunos desenvolvem e praticam passos coreografados com ritmos de manifestações de danças populares presentes na comunidade.
Atitudinais	1. Agir com tolerância frente às limitações e as diferenças de grupo.	Os alunos trazem seus ritmos preferidos para compartilhamento com o grande grupo.

2. Demonstrar bondade na prática da dança.	A bondade pode ser estimulada por diversos meios: palavras construtivas, auxílios nas tarefas, cooperação ou mesmo a expressão de alegria em um sorriso que pode favorecer o ambiente de aprendizagem.
3. Demonstrar asseio pessoal.	Com orientação do professor os alunos manifestam hábitos de higiene e apresentação pessoal importantes na prática da dança e no contexto social.
4. Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na dança.	Os alunos avaliam no processo as possíveis melhorias de cooperação individual e do grupo.
5. Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo.	Os alunos destacam gestos, expressões corporais, procedimentos, cumprimentos importantes na dança.
6. Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho.	Os alunos listam as principais diferenças de grupo e após debatem sobre os benefícios dessas diferenças.
7. Cumprir com as regras nas atividades propostas.	Os alunos propõem formas para facilitar o cumprimento das regras nas atividades propostas.

Fonte: os autores

TABELA 43: BRINCADEIRAS E JOGOS

SEGUNDO CICLO: 4º e 5º Ano		
BRINCADEIRAS E JOGOS		
Conteúdo relacionado ao contexto nacional e internacional.		
Exemplos: Jô-quem-pô, esconde-esconde, mora, cabra-cega e peteca.		
4º ano	Introdução e aprofundamento.	
5º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar estratégias para a superação de desafios presentes nos jogos e brincadeiras.	Os alunos propõem formas em grupo para a superação de desafios.
	2. Identificar o lúdico nos jogos e brincadeiras.	Ao final de uma brincadeira os alunos expressão os sentimentos que experimentaram e o que mais gostou na prática.
	3. Diferenciar gênero, biótipos e etnia.	Elaboração de brincadeiras com informações ou conhecimentos que relacionam gêneros, biótipos e etnias.
	4. Diferenciar características culturais das brincadeiras e jogos regionais, nacionais e internacionais.	Proposição de jogos com regras de diferentes países ou culturas.
	5. Conceituar o significado das brincadeiras e jogos.	Os alunos verbalizam em conjunto um conceito para uma brincadeira vivenciada.
	6. Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para os jogos e brincadeiras.	O aluno propõe brincadeiras que aproveitam o pátio da escola, exemplo: caça ao tesouro.
	7. Pensar novas alternativas para a prática dos jogos e brincadeiras.	Os alunos elaboram propostas de adaptações para a prática dos jogos e brincadeiras.
	8. Classificar alterações fisiológicas que ocorrem devido às atividades	O professor orienta a identificação de percepções fisiológicas como: fadiga, frequência cardíaca, frequência respiratória e sede.
	9. Identificar aspectos gerais de uma alimentação saudável que contribui para o desempenho de atividades físicas e cognitivas.	Realização de pesquisa dos alimentos que contribuem para o desempenho nas atividades físicas e construir cartazes.
	10. Identificar hábitos e vícios que prejudicam o desempenho físico e cognitivo.	Pesquisa das principais doenças presentes em nossa sociedade e relacionar com o desempenho físico e cognitivo.
	11. Diferenciar as características dos materiais didáticos utilizados nas brincadeiras e jogos.	Os alunos pesquisam sobre a composição dos materiais e verificam os que são recicláveis.
	12. Refletir sobre a importância da diversidade dos jogos e brincadeiras.	Os alunos identificam quais habilidades motoras podem desenvolver em diversos jogos e brincadeiras.
Procedimentais	1. Vivenciar brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil e do mundo.	Os alunos contribuem na proposição das práticas das brincadeiras e jogos.

	2. Recriar procedimentos e regras de brincadeiras e jogos.	Os alunos criam novas regras para integrar as já existentes nos jogos e brincadeiras.
	3. Praticar as habilidades envolvidas nas brincadeiras e jogos.	Prática as habilidades de equilíbrio presentes nos jogos isoladamente.
	4. Adaptar as brincadeiras e jogos em diferentes espaços de prática.	Variação dos espaços de prática disponíveis na escola e na comunidade.
	5. Organizar o ambiente de prática de forma que favoreça a inclusão.	Proposta de jogos e brincadeiras que atenda a todas as possibilidades de práticas do grupo.
	6. Resolver os conflitos frente às diferenças individuais.	Com a orientação do professor os alunos identificam e propõem alternativas para resolverem os conflitos.
	7. Jogar individualmente, jogar em pequenos grupos e em grandes grupos.	Levantamento de elementos ou técnicas de um jogo e praticá-los separadamente: individual, em pequenos grupos e com o grande grupo.
	8. Interagir com outros pares que não os habituais de sala de aula.	Propostas de objetivos dentro dos jogos que necessite a participação de todos.
	9. Praticar as atividades com regras diferentes das tradicionais já conhecidas pelo grupo.	Os alunos elaboram novas regras para a prática dos jogos.
Atitudinais	1. Cooperar com o coletivo para o alcance dos objetivos envolvidos nas brincadeiras e jogos.	Os alunos propõem estratégias para atingirem os objetivos da atividade.
	2. Agir com adaptabilidade frente à ordem e organização envolvida nas brincadeiras e jogos.	Atendimento às regras das atividades.
	3. Corresponder com suavidade nas situações de brusquidão alheia.	Expressão de gestos de gentileza.
	4. Respeitar as diferenças de gênero, etnia ou características de personalidade.	Promoção do diálogo com todos os integrantes do grupo.
	5. Apresentar tomada de decisão nos desafios envolvidos nos jogos e brincadeiras.	Estímulo para que os alunos se apresentem como voluntário para as atividades.
	6. Respeitar a individualidade biológica na prática das atividades.	Contribuição com os colegas em atividades que estes apresentam menor desempenho.
	7. Agir com humildade nos momentos de vitória e derrota.	Valorização de todos os momentos de um jogo e não apenas na vitória.
	8. Valorizar a importância que cada indivíduo tem no todo.	Colaboração com todo o grupo na realização das tarefas.
	9. Demonstrar interesse para novos conhecimentos	O aluno realiza questionamentos no decorrer das atividades.

Fonte: os autores

TABELA 44: ESPORTES

SEGUNDO CICLO: 4º e 5º Ano		
ESPORTES		
Diversos esportes, com ênfase naqueles de campo-e-taco, rede/parede e invasão. Exemplos: Bets, beisebol, voleibol, badminton, tênis, futebol, futsal, basquete e handebol.		
4º ano	Introdução e aprofundamento.	
5º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Formular e utilizar estratégias e táticas básicas nos esportes vivenciados.	Levantamento das estratégias comuns presentes nos esportes coletivos.
	2. Problematizar a importância dos valores e atitudes na prática desportiva.	Promoção de discussões e solução de conflitos ocorridos na prática de um esporte.
	3. Identificar o lúdico na prática do esporte.	Os alunos contribuem na seleção de atividades que sentem mais prazer na prática.
	4. Propor soluções para inclusão na prática esportiva.	Os alunos propõem alternativas para questões de inclusão na prática esportiva.
	5. Identificar elementos comuns entre os esportes praticados como tática, estratégias e contexto histórico.	Pesquisa sobre os esportes com origens culturais comuns.
	6. Diferenciar os conceitos de jogos, esporte, esporte amador, esporte profissional, saúde, lazer e atividade física.	Construção um quadro com características de: jogo, esporte, esporte amador, esporte profissional.
	7. Distinguir as formas de práticas esportivas no contexto comunitário e regional.	Elaboração de um cartaz com os esportes praticados na comunidade.
	8. Conhecer os limites e possibilidades do esporte e valorizá-las como recurso para a manutenção da sua própria saúde.	Pesquisa sobre os benefícios do esporte e as consequências para a saúde de uma prática excessiva.
Procedimentais	1. Vivenciar esportes para a aprendizagem de habilidades cognitivas e motoras.	Prática de esportes com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão.
	2. Pesquisar novas formas de prática dos esportes.	Comparação das diferenças de prática dos esportes com regras olímpicas e não olímpicas.
	3. Adaptar novos materiais didáticos para a prática dos esportes.	Construção de cones alternativos com materiais recicláveis para a prática do futebol.
	4. Propor alternativas para o aperfeiçoamento das habilidades esportivas.	Pesquisa e apresentação ao grupo possibilidades de análise de uma habilidade esportiva.
	5. Praticar as habilidades corporais dos esportes como recurso para o lazer.	Desenvolvimento de brincadeiras com as habilidades esportivas.
	6. Pesquisar principais fatores técnicos de desempenho no esporte.	Levantamento das características dos principais dribles e técnicas utilizados pelos profissionais do basquete.

Atitudinais	1. Promover o espírito de equipe.	Promoção de atividades em que os alunos possam vivenciar papéis de liderança na equipe.
	2. Adotar postura crítica na análise dos esportes.	Análise dos comportamentos de violência e de boas atitudes no contexto esportivo.
	3. Adotar atitudes de respeito, dignidade e solidariedade em situações e esportivas.	Levantamento de situações problemas e avaliar a importância da solidariedade na resolução.
	4. Participar de atividades corporais respeitando suas características físicas e desempenho motor, de maneira que não interfira no direito de seus colegas.	Valorização da participação da equipe e não um talento individual para o alcance de objetivos.
	5. Valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal sem discriminação social ou de gênero.	Desenvolvimento de práticas esportivas com a integração entre gêneros.

Fonte: os autores

TABELA 45: GINÁSTICAS

SEGUNDO CICLO: 4º e 5º Ano		
GINÁSTICAS		
Combinação dos elementos básicos da ginástica.		
Exemplos: Ginástica Artística ou Olímpica, Rítmica, Trampolim e Contorcionismo.		
4º ano	Introdução e aprofundamento.	
5º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar o lúdico na prática da ginástica.	Os alunos verbalizam em grupo o que sentiram nos momentos mais divertidos da prática.
	2. Resolver desafios individuais e coletivos na prática da ginástica.	Em pares os alunos desenvolvem formas de auxiliar um ao outro no equilíbrio da parada de mãos.
	3. Comparar a complexidade de execução entre os elementos básicos envolvidos na ginástica.	Os alunos montam sequências com elementos ginásticos considerando menor para maior complexidade.
	4. Avaliar as situações de riscos e consequências na prática da ginástica.	Avaliação de vídeos com acidentes de atletas profissionais na ginástica.
	5. Diferenciar as manifestações artísticas e culturais da ginástica.	Pesquisa sobre diferentes temáticas presentes na prática da ginástica.
	6. Avaliar os elementos básicos da ginástica em outras práticas corporais.	Identificação das habilidades motoras da ginástica, presentes em outras práticas corporais.
Procedimentais	1. Vivenciar combinações de elementos básicos da ginástica individual e coletiva.	Composição e prática de sequências ginásticas.
	2. Praticar individual e coletivamente as combinações de diferentes elementos da ginástica com ou sem materiais.	Desenvolvimento e prática de sequências com massas da ginástica rítmica.
	3. Formular estratégias para a execução dos elementos básicos das ginásticas.	Proposição de formas que facilitem o desenvolvimento das habilidades motoras para o desempenho dos elementos básicos da ginástica.
	4. Construir materiais didáticos alternativos para a prática da ginástica.	Construção de massas da ginástica rítmica com garrafas plásticas e bastões de madeira.
	5. Pesquisar sobre a cultura da ginástica no mundo.	Pesquisa dos países em que a ginástica possui maior expressão na cultura popular.
	6. Reconstruir e adaptar sequências ginásticas apresentadas em competições.	Pesquisa e seleção de uma sequência ginástica de competição e adaptação com elementos ginásticos de menor complexidade.
Atitudinais	1. Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho.	Avaliação dos diferentes significados das indumentárias ou vestimentas utilizadas na ginástica em diferentes países.

	2. Demonstrar comprometimento com o trabalho em equipe.	Construção de um quadro com frases de cada aluno, expressando no que ele considera que pode cooperar na prática da ginástica.
	3. Cumprir com as regras nas atividades.	Construção de um cartaz com manifestações dos alunos de melhorias de atitudes dos colegas na prática da ginástica.
	4. Promover ações de inclusão na prática da ginástica.	Valorização do aluno em seu esforço, dedicação, atitudes no processo, desenvolvimento individual, sem priorizar comparativos de resultados.
	5. Combater os preconceitos existentes durante a prática da ginástica e propor alternativas para sua superação.	Os alunos elaboram um quadro de preconceitos que identificam e proposições para superá-los.

Fonte: os autores

TABELA 46: DANÇAS

SEGUNDO CICLO: 4º e 5º Ano		
DANÇAS		
Danças presentes no contexto regional e brasileiro.		
Exemplos: Forró, danças folclóricas, fandango, frevo, maracatu, kuarup e toré.		
4º ano	Introdução e aprofundamento.	
5º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.	Pesquisa sobre os ritmos mais populares em cada região do Brasil.
	2. Analisar as músicas e suas letras presentes na dança.	Análise das temáticas presentes nas músicas utilizadas nas danças.
	3. Avaliar os gestos das diferentes danças e ritmos.	Prática de uma dança expressando apenas movimentos faciais, após, cabeça, membros superiores, membros inferiores, tronco e por final com todo o corpo.
	4. Distinguir diferentes ritmos presentes na dança.	Pesquisa sobre os ritmos mais populares presentes na dança.
	5. Analisar criticamente os significados presentes na dança.	Pesquisa das origens culturais das indumentárias presentes na dança.
	6. Diferenciar formas para vivenciar a dança.	Ao ritmo de uma música os alunos praticam uma dança individualmente, em pares, trios e em grandes grupos.
	7. Diferenciar as características das danças regionais e brasileiras.	Pesquisa das diferenças dos ritmos praticados no município dos principais ritmos praticados no restante do Brasil.
	8. Analisar a influência da dança nas relações sociais.	Os alunos constroem um cartaz com benefícios da dança para o fortalecimento das amizades.
Procedimentais	1. Vivenciar e recriar danças populares do estado, da região e do Brasil.	Construção de temáticas e apresentações com as danças.
	2. Praticar os fundamentos e elementos básicos das danças.	Prática dos passos comuns presentes em diversas danças.
	3. Propor alternativas para vivenciar os diferentes ritmos e gestos da dança.	Os alunos propõem músicas para a prática de danças.
	4. Pesquisar sobre a cultura da dança em seu município e país.	Os alunos pesquisam com seus familiares as danças mais praticadas por eles.
	5. Adaptar a prática da dança em diferentes espaços e contextos.	Diversificação da prática da dança em ambientes alternativos como a pátio da escola.
	6. Vivenciar a dança no seu aspecto lúdico e de lazer.	Os alunos verbalizam em grupo as sensações prazerosas que percebem na prática da dança.
Atitudinais	1. Promover a inclusão e o respeito às diferenças individuais na prática da dança.	Simulação da prática da dança em situações de pessoas com deficiência física motora.

	2. Agir com afabilidade com os pares ou colegas frente às dificuldades individuais.	Valorização e identificação das posturas e gestos corporais de respeito característicos da dança, bem como análise da sua importância no contexto social.
	3. Respeitar as diferenças de gênero, etnia, características corporais ou de personalidade.	Conscientização sobre as formalidades e respeito que envolve a dança em pares.
	4. Cooperar para a superação da timidez ou insegurança na prática das danças.	Elogio ao aluno em aspectos que possam fortalecer a sua confiança de desinibição da expressão corporal.

Fonte: os autores

TABELA 47: LUTAS

SEGUNDO CICLO: 4º e 5º Ano		
LUTAS		
Lutas presentes no contexto comunitário e regional: Elementos básicos das lutas. Exemplos: Capoeira, Briga de Dedo, Queda de Braço, Judô, Karatê e Taekwondo.		
4º ano	Introdução e aprofundamento.	
5º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar as diferentes características das lutas.	Classificação das lutas com técnicas prioritariamente de solo e em pé.
	2. Identificar os benefícios de saúde, autocontrole físico-emocional e autodefesa da luta.	Pesquisa e construção de um quadro com os principais benefícios da luta para a saúde.
	3. Analisar criticamente a diferença entre luta e briga.	Identificação das diferenças de intencionalidades da prática da luta e de uma briga.
	4. Analisar as diferenças e semelhanças entre a luta e as demais práticas corporais.	Identificação de elementos comuns na prática da capoeira e da ginástica.
	5. Identificar táticas e estratégias para superar os desafios que se apresentam na luta.	Análise em vídeos de lutas olímpicas as técnicas mais utilizadas em um determinado estilo de luta.
	6. Reconhecer as complexidades e limites dos movimentos envolvidos nas lutas.	Avaliação das habilidades motoras necessárias para a execução de movimentos ou técnicas de luta.
	7. Reconhecer as regras e procedimentos de segurança para a prática das lutas.	Pesquisa sobre quais equipamentos são utilizados para a proteção corporal na luta.
Procedimentais	1. Vivenciar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional.	Capoeira, Briga de Dedo, Queda de Braço, Judô, Karatê, Taekwondo, dentre outros.
	2. Recriar as possibilidades de prática da luta em diferentes contextos.	Prática de técnicas de luta fora do contexto do tatame, como o pátio da escola.
	3. Construir e adaptar materiais didáticos para a prática das lutas.	Construção de alvos para a prática de técnicas com materiais reciclados, como papelão e garrafas plásticas.
	4. Formular e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas.	Análise de vídeos de competições de lutas e prática e avaliação das estratégias de luta utilizadas.
	5. Pesquisar o desenvolvimento das lutas no contexto comunitário e regional.	Pesquisa das lutas presentes no município.
Atitudinais	1. Demonstrar respeito e a responsabilidade em aprender movimentos de autodefesa.	Os alunos constroem um cartaz com as responsabilidades e cuidados e consequências do uso das técnicas de autodefesa.

2.	Respeitar o oponente como amigo, bem como as normas de segurança durante a prática de lutas.	Os alunos as consequências das quebras de regras de segurança.
3.	Promover a inclusão e o respeito às diferenças individuais na prática da luta.	Prática da luta de forma adaptada a deficientes físicos de membros inferiores.
4.	Promover a cooperação e a gentileza na prática da luta.	Promoção da prática da luta com o objetivo de aprendizagem de movimento, sem valorizar a subjugação.
5.	Participar da identificação de injustiças e preconceitos existentes durante a prática das lutas e na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas vividas pelos/as deficientes.	Os alunos identificam conflitos na prática da luta e propõem alternativas para superar os problemas.

Fonte: os autores

TABELA 48: PRIMEIRO E SEGUNDO CICLO

PRIMEIRO E SEGUNDO CICLO: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano		
CONTEÚDO TRANSDISCIPLINAR		
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar LÍNGUA PORTUGUESA	1. Integrar às brincadeiras e jogos símbolos do alfabeto para estimular a aprendizagem da leitura e escrita.	Amarelinha com símbolos do alfabeto.
	2. Aplicar às brincadeiras e jogos a expressão de símbolos e palavras para reforçar a expressão oral.	Jogo de basquete onde os integrantes de cada equipe possuem letras do alfabeto. Os passes devem acontecer com o objetivo de formar palavras.
	3. Aplicar às brincadeiras e jogos a expressão de palavras pouco usuais que desafiam a leitura e a expressão oral.	Jogo de futebol soletrando uma palavra: em cada passe o aluno pronuncia uma sílaba para a formação da palavra. Caso ocorra um erro a bola deve ser repassada para a outra equipe. Cada palavra soletrada um ponto.
	4. Expressar por meio de gestos corporais e mímicos símbolos e palavras que estimulam a alfabetização.	Jogo de mímica com a expressão de letras com gestos para formar palavras.
	5. Incluir nas brincadeiras e jogos atividades com motricidade fina para auxiliar na coordenação da escrita.	Brincadeiras que envolvam desafios com desenhos.
	6. Integrar símbolos e palavras associadas ao meio, aos materiais e significados das brincadeiras e jogos.	Brincadeiras com palavras, símbolos ou desenhos relacionadas ao contexto do jogo.
	7. Desenvolver brincadeiras e jogos com pistas gráficas e semânticas que favoreçam a aprendizagem da escrita e da leitura.	Jogo da força: Com letras desenhadas em cartas ou folha, o aluno percorre uma distância para montar a palavra. Se acertar pode retornar para nova tentativa, se errar a letra que integra a palavra, este fica junto a força. Vence quem acertar a palavra com um número menor de tentativas.
	8. Agregar nas brincadeiras e jogos a símbolos do contexto cotidiano como expressão de gêneros, nomes próprios, dias da semana e tempos verbais.	Brincadeira do vivo/morto: substituem-se as palavras vivo e morto por palavras do contexto cotidiano.
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivos Transdisciplinar ARTE	1. Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam atividades de desenhos que promovam a consciência corporal.	Um grupo de alunos se posiciona deitados na quadra poliesportiva encenando um jogo ou brincadeira. Fazem o contorno dos corpos e se retiram da cena. Um segundo grupo tem o desafio de interpretar a cena desenhada.
	2. Incluir nas brincadeiras e jogos atividades com motricidade fina para auxiliar	Realizar jogo de varetas.

	na coordenação de habilidades manuais.	
	3. Promover jogos e brincadeiras com ênfase na orientação espacial.	Cabra cega.
	4. Incluir formas geométricas nas brincadeiras e jogos.	Os alunos constroem o tabuleiro de amarelinha com diversas formas geométricas para o jogo.
	5. Promover atividades para a compreensão de ritmos, expressão corporal e musicalidade.	Brincadeira da dança das cadeiras.
	6. Desenvolver atividades que envolvam a expressão de sentimentos por meio da dramaticidade.	Desenvolvimento de teatros com situações do cotidiano esportivo.
	7. Praticar atividades com expressão corporal de gestos, mímicas e comportamentos.	Mímica de interpretação de filmes.
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar MATEMÁTICA	1. Promover atividades que conscientizem os símbolos geométricos na noção espacial.	Montagem de roteiros com figuras geométricas onde os alunos percorrem conduzindo a bola com o pé.
	2. Desenvolver atividades que envolvam interações temporais.	Atividades de cronometragem.
	3. Criar atividades com ações de quantificação e proporcionalidade.	Jogos em que determinadas ações são desencadeadas por quantificações ou proporcionalidade.
	4. Realizar atividades com associações e relações de elementos.	Jogos em que o resultado de uma soma está associado com um elemento ou objetivo da tarefa no jogo ou brincadeira.
	5. Produzir atividades que envolvam ações relacionadas a probabilidades, aleatoriedade e incertezas.	Queimada com cara e coroa.
	6. Aplicar atividades que os resultados possam ser organizados com formação de sequências ou expressões algébricas.	Desafio matemático: Desenha-se círculos em volta da quadra com números de 0 a 9. Com os alunos ao centro, o professor ou um equipe lança o desafio algébrico (ex: $2 \times a = 4$), os alunos correm para o círculo com o número que intuir como resultado. Pode-se montar várias equações para essa brincadeira.
	7. Implementar atividades com a resolução de problemas por meio da lógica.	Jogos com lógica matemática associada as atividades.
	8. Implantar atividades que envolvam a ordenação, operações, equações, e relações de números.	Jogo com garrafas plásticas numeradas e marcadas com sinais de adição subtração e divisão: Cada equipe monta uma operação para a equipe adversária em lados contrários da quadra, ao sinal, as equipes correm para solucionar. Vence quem terminar primeiro.

	9. Construir atividades ou jogos com a representação de polígonos e não polígonos.	Labirinto ou caça ao tesouro: Os alunos constroem na quadra um roteiro com diversas formas geométricas de polígonos e não polígonos. Saindo do centro ou extremidades das disposições das figuras o aluno tem o desafio de cumprir rotas para atingir objetivos. Exemplos: sair do centro para fora do conjunto de figuras apenas pisando em polígonos. Ou, sair de uma extremidade para alcançar um objetivo determinado pisando apenas em não polígonos.
	10. Elaborar atividades com questões financeiras do dia-a-dia.	Atribui-se um valor (preço) para diversos elementos como latas, garrafas plásticas e sacos plásticos. Estes elementos são dispostos de um lado da quadra com equipes do outro lado. O professor anuncia um valor e as equipes correm para resgatar qualquer conjunto de elementos que na soma corresponda o valor anunciado. Pontua a equipe que resgatar os elementos com a soma de valores correspondente ao anunciado pelo professor.
	11. Preparar atividades com ações de identificação de símbolos matemáticos.	Bola ao alvo: Latas com símbolos matemáticos são dispostas como alvo para o arremesso de uma bola de meia.
	12. Propor a construção de atividades que expressem aprendizagens vivenciadas pelos alunos na matemática.	Os alunos elaboram brincadeiras com aprendizagens vivenciadas na matemática.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar CIÊNCIAS DA NATUREZA	1. Relacionar questões sobre si próprio/a, a sociedade, e o ambiente a partir das práticas corporais.	Levantamento de questões sobre a prática do e a poluição.
	2. Desenvolver procedimentos de investigação e a capacidade de buscar informações para o seu autoconhecimento corporal.	Os alunos constroem um quadro comparativo com aferimentos da frequência respiratória em aulas diferentes e de diversas atividades como corridas, jogos, brincadeiras, saltos e atividades calmas.
	3. Estabelecer relação entre as práticas corporais e a qualidade de vida.	Pesquisa de doenças relacionadas ao sedentarismo.
	4. Respeitar os limites do próprio corpo.	Pesquisa das principais lesões que ocorrem nas práticas corporais.
	5. Compreender questões sobre si próprio/a e relações sociais.	Avaliação dos benefícios de práticas corporais na diminuição do estresse.

	6. Relacionar os elementos da natureza com as práticas corporais.	Verificação da influência da velocidade do vento em determinadas práticas corporais.
	7. Identificar leis da física presentes nas práticas corporais.	Influência da força de gravidade.
	8. Reconhecer a presença de elementos químicos que compõe os materiais didáticos e estruturas físicas e mecânicas envolvidas nas práticas corporais.	Caracterização dos materiais construtivos de uma bola.
	9. Reconhecer as características biológicas do corpo humano.	Promoção de atividades de avaliações fisiológicas e biomecânicas.
	10. Identificar a macrologia e suas influências no movimento humano.	Sensibilização da importância das árvores na produção de oxigênio como energia para as atividades físicas.
	11. Identificar ações humanas na degradação do meio ambiente.	Análise do desgaste dos materiais envolvidos nas práticas corporais bem como os lixos produzidos nas práticas corporais.
	12. Reconhecer as relações de dependência entre o homem e a natureza.	Avaliação da importância da água para o corpo humano nas atividades físicas.
	13. Relacionar a preservação dos recursos naturais com a saúde corporal.	Pesquisa sobre a qualidade do ar em seu município e em grandes metrópoles.
	14. Identificar relações da saúde com o sistema solar.	Avaliação da influência do sol como provedor de energia primária para as plantas e por consequência a geração de alimentos que proverão energia para a prática de atividades físicas.
	15. Identificar diferenças anatômicas entre os seres humanos.	Pesquisa sobre os biótipos com maior <i>desempenho</i> em diferentes esportes. Exemplos: Estatura de atletas da ginástica olímpica e levantamento de peso.
	16. Perceber as mudanças anatômicas que ocorrem na fase de crescimento do ser humano.	Construção de um quadro com medições de estatura e acompanhar variações mensais no decorrer do ano.
	17. Reconhecer a importância da alimentação saudável para a prática de atividades físicas.	Pesquisa sobre o metabolismo energético nas atividades físicas.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar CIÊNCIAS HUMANAS	1. Relacionar o contexto histórico e geográfico com as práticas corporais.	Pesquisa sobre a origem de modalidades esportivas.
	2. Identificar formalidades nas relações sociais que favoreçam a ética e o bom relacionamento.	Cumprimento da luta. Expressões de agradecimento.
	3. Analisar problemáticas de relações no contexto escolar e social.	Construção de resoluções de conflitos por meio de representações teatrais.

	4. Pesquisar a história do contexto escolar.	Levantamento de relatos da história e vivências de familiares na escola.
	5. Analisar os direitos e deveres na prática da cidadania.	Análise da relação das regras das práticas corporais com as regras sociais.
	6. Pesquisar a história da Educação Física.	Relação das diferenças das práticas corporais vivenciadas por familiares com as práticas atuais.
	7. Relacionar as práticas corporais escolares com as atividades laborais do mundo moderno.	Identificação das habilidades e benefícios das práticas corporais para atividades laborais.
	8. Analisar as influências das transformações do campo e das cidades nas práticas corporais.	Pesquisa das disponibilidades e diferenças de espaços para as práticas corporais no campo e na cidade.
	9. Identificar as contribuições de diferentes culturas para as práticas corporais (afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças, migrantes e imigrantes).	Identificação das danças praticadas em diferentes culturas.
	10. Analisar as influências das condições de infraestrutura e socioeconômicas nas práticas corporais.	Identificação e análise das estruturas públicas existentes no município para a prática de atividades físicas.
	11. Analisar a relação de saúde e meio ambiente.	Pesquisa da relação de saneamento básico com a saúde.
	12. Analisar os materiais didáticos das práticas corporais quanto as suas origens, utilidades e impactos no meio ambiente.	Identificação e avaliação do descarte de lixo gerado em ambientes de prática de atividades físicas.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar ENSINO RELIGIOSO	1. Respeitar as diferentes expressões religiosas.	Respeito aos gestos, expressões corporais e orais nas práticas corporais.
	2. Respeitar a diversidade cultural religiosa e sua expressão nas aulas de Educação Física.	Respeito às experiências e conhecimentos religiosos na conduta individual e coletiva junto às práticas corporais.
	3. Reconhecer a importância da liberdade de crença na conduta esportiva ou práticas corporais.	Valorização das expressões individuais de crenças no esporte.
	4. Respeitar a conduta ética religiosa nas relações de grupo.	Respeito às diferentes interpretações religiosas manifestadas pelos alunos.
	5. Respeitar os símbolos e a cultura religiosa presentes no coletivo.	Respeito às manifestações religiosas nas práticas corporais quanto ao vestuário, adornos, cabelo ou estilos de expressão corporal.
	6. Respeitar as orientações religiosas nas práticas corporais quanto ao cuidado com a vida e o meio ambiente.	Respeito aos conceitos relacionados à origem da vida.
	7. Respeitar as orientações religiosas nas práticas corporais quanto os cuidados com a saúde e alimentação.	Respeito aos diferentes hábitos religiosos relacionados à alimentação.

8. Respeitar os conceitos de origem da vida quando abordados os conhecimentos relacionados à fisiologia do exercício.

Respeito aos conceitos religiosos referentes à evolução das espécies.

Fonte: os autores

TABELA 49: ESPORTES

TERCEIRO CICLO: 6º e 7º Ano		
ESPORTES		
Esportes de marca e de campo-e-taco.		
Exemplos: Futsal, futebol de campo, voleibol, basquetebol, tênis de campo, tênis de mesa, badminton, atletismo, handebol.		
6º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
7º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Identificar elementos técnicos e estratégicos de diversos tipos de esportes.	Construção dos sistemas de escante para a análise de dados no esporte.
	2. Identificar, analisar e buscar soluções nos desafios técnicos e táticos para praticar de forma proficiente as modalidades vivenciadas.	Realização da análise biomecânica de execuções técnicas de atletas de alto nível.
	3. Analisar a biomecânica envolvida no esporte vivenciado.	Pesquisa das possibilidades de análise por cinemetria (vídeos e fotos).
	4. Analisar criticamente os problemas do contexto esportivo como a corrupção, o doping e a violência.	Pesquisa das principais substâncias usadas por atletas para o doping, bem como consequências para a saúde.
	5. Avaliar elementos fisiológicos de desempenho esportivo.	Pesquisa dos tipos de fibra musculares predominantes que favorecem o desempenho em diferentes modalidades esportivas.
	6. Interpretar elementos as regras das modalidades praticadas.	Pesquisa das transformações e evoluções das regras de diferentes esportes.
	7. Analisar os conceitos relacionados ao esporte.	Diferenciação dos conceitos de atividade física, exercício e esporte.
	8. Identificar as estruturas institucionais do esporte.	Pesquisa sobre leis e estatutos de associações, federações ou confederações esportivas existentes no município.
Procedimentais	1. Praticar os fundamentos esportivos que favoreçam o desempenho.	Prática das habilidades técnicas fundamentais para o desempenho.
	2. Pesquisar diversos tipos de esportes e suas possibilidades de prática.	Pesquisa das formas de adaptar as modalidades do atletismo na escola.
	3. Construir regras e procedimentos que favoreçam a integração dos alunos.	Construção de um quadro com sugestões de melhorias na organização da prática esportiva na escola.
	4. Adaptar as regras de prática esportiva ao nível de capacidade do grupo.	Os alunos constroem regras que favorecem a participação de alunos com menor habilidade técnica na prática do esporte.
	5. Pesquisar elementos técnicos/táticos das modalidades praticadas.	Pesquisa de diferentes estratégias de jogo presentes no esporte profissional.

	6. Adaptar as regras, espaços e materiais disponíveis para facilitar a aprendizagem do esporte.	Os alunos propõem novos materiais didáticos que auxiliem no aperfeiçoamento de habilidades esportivas.
	7. Demonstrar conhecimento técnico, tático das modalidades praticadas.	Atividades de descrição de táticas de jogo.
Atitudinais	1. Contribuir com as regras esportivas para uma prática organizada.	O aluno auxilia os colegas com orientações para a organização dos espaços de prática esportiva.
	2. Perseverar na superação de desafios ou problemas vivenciados na prática do esporte.	Demonstração do esforço para concluir os objetivos propostos na prática esportiva.
	3. Interagir com honestidade e desprendimento nas relações esportivas.	Preservação das regras mesmo que estas possam favorecer o jogo para o adversário.
	4. Agir com equanimidade frente os conflitos.	Atribuição de valores sem discriminação, levando em conta o julgamento do fato e não de pessoas.
	5. Identificar situações de preconceito e propor alternativas democráticas para a superação de problemas.	Os alunos constroem um quadro com os principais preconceitos que identificam no contexto esportivo e propõem alternativas para os problemas.
	6. Adaptar-se a diferentes contextos para a resolução de problemas.	Atitudes flexíveis que priorizam os direitos do grande grupo.
	7. Promover a veracidade dos fatos na prática do esporte.	Os alunos avaliam atitudes em que atletas simulam faltas na prática do esporte.
	8. Propor ações de inclusão e respeito às diferenças, com ênfase nas problemáticas de gênero.	Os alunos propõem formas de promover a inclusão esportiva no seu contexto escolar.
	9. Demonstrar autonomia na organização e prática das atividades.	Sob a orientação do professor os alunos constroem e orientam práticas esportivas no grande grupo.

Fonte: os autores

TABELA 50: GINÁSTICAS

TERCEIRO CICLO: 6º e 7º Ano		
GINÁSTICAS		
Apresentações com composições temáticas e condicionamento com exercícios físicos. Exemplos: Calistenia, localizados, funcionais e aeróbicos.		
6º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
7º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Criar composições ginásticas inclusivas.	Criação de estratégias para a prática de composições ginásticas de pessoas com deficiência física motora.
	2. Identificar estratégias para a solução de problemas na prática da ginástica.	Os alunos identificam problemas e propõem estratégias para a resolução.
	3. Relacionar a expressão corporal cotidiana com a gestualidade das ginásticas.	Identificação de posturas e equilíbrios da ginástica que auxiliam nas atividades de vida diária.
	4. Analisar criticamente a relação da temática das apresentações ginásticas com o cotidiano.	Utilização das temáticas da ginástica para a reflexão de problemas sociais.
	5. Classificar exercícios ginásticos que solicitem diferentes capacidades físicas.	Criação de um quadro classificando exercícios ginásticos direcionados para membros inferiores, membros superiores e tronco.
	6. Analisar os efeitos e benefícios dos exercícios ginásticos.	Pesquisa das influências benéficas dos exercícios ginásticos para a prevenção de doenças degenerativas.
	7. Analisar a importância das regras relacionadas à organização e segurança na prática da ginástica.	Identificação dos procedimentos fundamentais para evitar acidentes na prática da ginástica.
	8. Relacionar o exercício físico, a ginástica e outras práticas corporais.	Identificação dos exercícios de condicionamento que auxiliam no desempenho de esportes.
	9. Identificar as demandas da ginástica de condicionamento físico no contexto laboral, doméstico e de deslocamento.	Identificação da relação do condicionamento físico para atividades laborais.
Procedimentais	1. Vivenciar composições ginásticas individuais e coletivas a partir de diferentes temas.	Criação e prática de composições ginásticas.
	2. Demonstrar a consciência corporal por meio da ginástica	Expressão de conhecimentos sobre processos fisiológicos do corpo.
	3. Praticar composições ginásticas com e sem materiais.	Criação de sequência de exercícios físicos específicos para outras práticas corporais.
	4. Recriar composições ginásticas com materiais adaptados.	Desenvolvimento de exercícios de condicionamento com cordas.
	5. Recriar composições ginásticas.	Utilização de sequências de exercícios de condicionamento físico e adaptar para objetivos específicos.
	6. Criar temáticas e sequências ginásticas inspiradas no cotidiano e na cultura regional.	Desenvolvimento de sequências de exercícios de condicionamento físico funcionais.

	7. Criar temáticas que representam problemas sociais.	Desenvolvimento de sequências ginásticas com temáticas relacionadas ao contexto escolar.
	8. Analisar sequências ginásticas de competições olímpicas.	Análise de sequências ginásticas por meio de vídeos.
Atitudinais	1. Valorizar as ações de equipe para atingir os objetivos da prática ginástica.	Identificação e análise da importância das qualidades individuais existentes na equipe.
	2. Agir com contenção em situações que motivam a impulsividade.	Encenação de situações de conflitos e reencenação com uma atuação e atitudes ponderadoras, pacificadoras e reflexivas.
	3. Agir com paciência na resolução de problemas que exigem a perseverança.	Estímulo a vivência do processo como algo positivo sem valorizar apenas o resultado final.
	4. Promover a modéstia sem a presunção de um protagonismo individualista.	Promoção da cooperação e a valorização dos colegas.
	5. Mostrar interesse na aprendizagem e em atitudes construtivas.	Os alunos constroem um quadro com os benefícios dos conhecimentos relacionados à ginástica para a vida.

Fonte: os autores

TABELA 51: LUTAS

TERCEIRO CICLO: 6º e 7º Ano		
LUTAS		
Lutas da cultura brasileira.		
Exemplos: Huka-Huka, Luta Marajoara, jiu-jítsu brasileiro.		
6º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
7º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Analisar e comparar as estratégias e táticas de luta com outras práticas corporais.	Comparação das estratégias de defesa presentes na luta com defesas existentes nos esportes.
	2. Analisar as estratégias de luta que podem ser transferidas para atitudes de relações no cotidiano.	Identificação dos gestos e posturas de respeito presentes na luta que favorecem as relações de amizade.
	3. Diferenciar as características das lutas como códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentárias, materiais de prática, estrutura para a prática e instituições.	Diferenciação das características técnicas ou biomecânicas entre as lutas Huka-Huka, Luta Marajoara, jiu-jítsu brasileiro.
	4. Analisar como se estruturam as instituições relacionadas às lutas, como associações, federações, confederações e empresas.	Identificação do papel institucional das associações, federações e confederações de artes marciais.
	5. Analisar o contexto das lutas quanto as suas origens e impacto social.	Identificação das contribuições positivas das lutas nas relações sociais e seus impactos negativos.
	6. Analisar criticamente os benefícios e dificuldades da carreira profissional nestes esportes de luta.	Identificação dos potenciais prejuízos para a saúde na carreira de atletas profissionais. Exemplo: concussão cerebral.
Procedimentais	1. Vivenciar diferentes lutas presentes na cultura brasileira e conhecer uma delas de forma proficiente (ex.: Capoeira, Huka-Huka, Luta Marajoara, jiu-jítsu brasileiro).	Prática técnicas e fundamentos por meio de lutas simuladas sem contato ou com contato moderado.
	2. Demonstrar sequências de movimentos utilizados em lutas.	Análise por meio de vídeos sequências de movimentos de lutas e reproduzir com oponente imaginário a sequência adaptada.
	3. Formular e utilizar estratégias na prática da luta.	Os alunos constroem um quadro para um determinado estilo de luta com técnicas mais utilizadas por profissionais.
	4. Praticar elementos básicos.	Prática dos golpes com alvos adaptados, como raquetes de papelão e espumas.
	5. Pesquisar as origens de diferentes estilos de luta.	Construção de um quadro com as origens geográficas ou culturais dos estilos de lutas da cultura brasileira.

	6. Construir procedimentos de avaliação de desempenho dos elementos básicos da luta.	Construção de planilhas para registrar a medição da flexibilidade nos movimentos da luta.
	7. Proceder a análises biomecânicas de elementos básicos da luta.	Análise de cinemática por meio de imagens, fotos ou vídeos dos elementos básicos da luta.
Atitudinais	1. Respeitar a integridade física individual e coletiva na prática das lutas.	Identificação da importância das regras de segurança na prática das lutas.
	2. Promover a inclusão e o respeito com ênfase às questões de gênero.	Identificação de gestos, procedimentos, regras, formas de contato corporal, expressões verbais que favorecem o respeito na prática das lutas entre meninos e meninas.
	3. Respeitar o colega como oponente amigo e não como um adversário inimigo.	Prática da luta sem o objetivo de subjugar o colega com golpes lesivos.
	4. Agir com humildade e cooperação com colegas que apresentam menor desempenho na prática da luta.	Promoção de facilidades e auxílios para a aplicação das técnicas pelo colega, na prática da luta em pares.
	5. Agir com formalidade no cumprimento das regras da luta que garantem a segurança na sua prática.	Respeito aos comandos, aos cumprimentos de início e final de luta e às limitações técnicas do adversário.

Fonte: os autores

TABELA 52: DANÇAS

TERCEIRO CICLO: 6º e 7º Ano		
DANÇAS		
Danças populares do mundo.		
Exemplos: Ballet, Jazz e Samba.		
6º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
7º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Analisar os benefícios da prática da dança na relação social entre os alunos.	Identificação das atitudes na prática da dança que promovam laços de amizade.
	2. Analisar os benefícios da prática da dança para os alunos com dificuldades de comunicação ou timidez na expressão corporal.	Identificação dos procedimentos ou atitudes presentes na prática da dança que favoreçam o desenvolvimento de autoestima no aluno.
	3. Analisar o preconceito existente no contexto das danças com ênfase nas problemáticas de gênero.	Os alunos constroem um quadro com preconceitos que identificam no contexto da dança e propõem alternativas para a superação.
	4. Analisar as características das diferentes danças populares do mundo quanto ao ritmo, gestos, coreografias, técnicas, vestimentas e músicas.	Os alunos constroem um quadro com danças populares do mundo elencando as principais características presentes em cada modalidade.
	5. Avaliar a dança nos aspectos de saúde, lazer, socialização e cultura.	Identificação dos principais benefícios para a saúde com a prática da dança.
	6. Avaliar a contribuição da dança no desenvolvimento psicomotor.	Identificação nas técnicas de dança quais habilidades psicomotoras estas podem estimular de forma predominante.
Procedimentais	1. Elaborar estratégias para compreender os elementos constitutivos de ritmos, espaço e gestos.	Os alunos propõem estratégias para reproduzir os ritmos da dança com instrumentos adaptados. Exemplo: Latas ou objetos de percussão.
	2. Vivenciar e recriar danças populares do mundo.	Os alunos propõem novas formas de prática da dança individualmente, em pares e em grupo.
	3. Pesquisar as origens das danças e suas influências sociais.	Pesquisa das danças populares mais praticadas pelo público jovem, adulto e idosos.
	4. Praticar danças populares de diferentes culturas do contexto mundial.	Aprendizagem e aperfeiçoamento dos passos de danças de diferentes culturas do contexto mundial.
	5. Praticar elementos básicos comuns entre as diversas danças populares do mundo.	Identificação dos passos da dança presentes em diversas modalidades.
	6. Criar temáticas e apresentações com as danças populares.	Criação sequências com elementos básicos das danças populares para apresentações.
Atitudinais	1. Agir com solidariedade, justiça, equidade e respeito às diferenças, com ênfase nas questões de gênero.	Contribuição em movimentos da dança que favoreçam a inclusão e

		respeito às diferenças e aos gêneros de todos.
2.	Respeitar as diferentes expressões gestuais dos colegas na prática da dança.	Respeito aos diferentes estilos individuais de expressão das técnicas na dança.
3.	Cooperar com os colegas para a aprendizagem das danças populares.	Em pares os alunos auxiliam-se mutuamente na aprendizagem de sequências da dança.
4.	Demonstrar respeito na aproximação ou toque corporal na dança em pares ou em grupo.	Os alunos identificam os procedimentos e formalidades presentes necessários para a prática da dança em pares.
5.	Respeitar e valorizar o indumentário presente nas diferentes culturas de prática da dança.	Pesquisa da relação das indumentárias suas relações com as culturas de origem das danças populares.
6.	Contribuir para a superação de preconceitos presentes no contexto da dança.	Os alunos pesquisam sobre os principais preconceitos existentes na dança, debatem e propõem alternativas de superação.

Fonte: os autores

TABELA 53: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

TERCEIRO CICLO: 6º e 7º Ano		
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA		
Práticas no meio urbano.		
Exemplos: Caminhadas, corridas, Le parkour e skate.		
6º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
7º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Conscientizar sobre a integridade física, os riscos da prática e a preservação das áreas públicas e privadas.	Os alunos identificam os riscos da prática e relacionam às regras e procedimentos para minimizá-los.
	2. Analisar a relação da prática de aventura urbana com outras práticas corporais.	Identificação das práticas de aventura urbana habilidades comuns com outras práticas corporais para o condicionamento físico esportivo.
	3. Avaliar e propor novas estratégias para a prática de aventura urbana.	Os alunos identificam e propõe rotas e planejamentos para a prática de aventura urbana.
	4. Analisar os equipamentos de segurança, indumentária, organização para os diferentes tipos de práticas corporais de aventura urbana.	Os alunos identificam a indumentária adequada para a prática de aventura urbana e suas vantagens.
	5. Identificar os benefícios da prática de aventura urbana.	Identificação dos benefícios específicos da prática de aventura urbana e relação com outras práticas corporais.
	6. Analisar elementos históricos presentes no contexto das práticas de aventura urbana.	Identificação dos monumentos e pontos históricos importantes presentes nas rotas de aventura urbana.
Procedimentais	1. Praticar diferentes modalidades de aventura urbana.	Vivência das diferentes práticas corporais de aventura urbana como o parkour, skate, patins, bike, caminhadas, entre outros.
	2. Criar roteiros para a prática de aventura urbana em diferentes espaços.	Criação de roteiro para a prática de corridas.
	3. Pesquisar sobre a infraestrutura urbana que compõe as trilhas ou roteiros das práticas.	Identificação da estrutura de coleta de lixo nos roteiros de prática.
	4. Criar instrumentos de análise para avaliar esforços fisiológicos da prática de aventura urbana.	Criação de planilhas de análise e acompanhamento de parâmetros fisiológicos na prática.
	5. Proceder análise biomecânica de movimentos em diferentes contextos de prática de aventura urbana.	Análise biomecânica da passada em escadarias.
	6. Criar projetos de preservação e conservação das áreas de prática de aventura urbana.	Projetos de arborização.

Atitudinais	1.	Promover o respeito ao patrimônio público e privado na prática de aventura urbana.	Identificação das depredações e vandalismos presentes nos roteiros de prática e propor alternativas para minimizá-los.
	2.	Cooperar para uma prática de aventura urbana sem que interfira na logística dos meios de transporte ou de pedestres presentes no contexto urbano.	Respeito aos espaços de trânsito de pedestre.
	3.	Respeitar as normas ou leis de trânsito presentes no contexto de prática de aventura urbana.	Identificação das regras, leis, sinais de trânsito e procedimentos para a prática de aventura urbana.
	4.	Promover a cortesia e gentileza com os colegas e pessoas presentes no contexto de prática das aventuras urbanas.	Promoção das expressões e atitudes de gratidão na relação de grupo.
	5.	Valorizar e preservar a natureza presente no contexto urbano.	Promoção do descarte correto do lixo.

Fonte: os autores

TABELA 54: ESPORTES

QUARTO CICLO: 8º e 9º Ano		
ESPORTES		
Aprofundamento em esportes de precisão, rede/parede e de invasão.		
8º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
9º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Diferenciar elementos técnicos e estratégicos de diversos tipos de esportes.	Diferenciação dos elementos técnicos comuns em esportes de precisão, rede/parede e invasão.
	2. Analisar diferentes papéis do mundo esportivo institucionalizado, como árbitro, técnico e dirigente.	Análise por meio de vídeos a atuação de técnicos de equipes profissionais.
	3. Avaliar os sistemas de jogo com suas táticas e estratégias.	Análise por meio de vídeos estratégias de jogo profissionais e identificar falhas ou possíveis modificações.
	4. Refletir as decisões do coletivo nas situações de problemas.	Reavaliação das decisões do grupo e propor alternativas de atuação.
	5. Analisar as diferenças, com ênfase nas problemáticas de gênero, étnico-raciais e indígenas.	Identificação dos preconceitos no contexto esportivo e propor alternativas para superá-los.
	6. Analisar os elementos e características técnico-táticas individuais e coletivas.	Filmagem de um jogo, analisar as atuações técnicas-táticas e propor modificações para a melhoria do desempenho.
	7. Identificar soluções nos desafios técnicos e táticos para praticar de forma proficiente as modalidades vivenciadas.	Prática e aperfeiçoamento dos principais dribles, passes, chutes, arremessos presentes nos esportes praticados.
	8. Analisar a lógica existente nos sistemas de jogo.	Pesquisa das tática e estratégias utilizadas por times profissionais.
	9. Avaliar o fenômeno esportivo e seu contexto histórico.	Análise crítica da influência das mídias nos esportes.
	10. Relacionar criticamente problemas esportivos, como <i>doping</i> , corrupção e violência, com os problemas sociais.	Identificação das drogas usadas no esporte e no contexto social, bem como os malefícios para a saúde e a vida pessoal dos usuários.
	11. Avaliar a ascensão de atletas para uma carreira profissional.	Identificação da estrutura dos clubes nas categorias de base para a formação de atletas profissionais.
	12. Identificar tecnologias que podem auxiliar na análise técnica e estratégica de diversos esportes.	Pesquisa dos softwares de análise técnicas ou estratégicas existentes e suas características.

Procedimentais	1. Construir táticas e estratégias para a prática de diferentes esportes.	Construção das planilhas e escaltes para a análise de jogo.
	2. Praticar combinações com os fundamentos técnicos dos esportes vivenciados.	Prática da simulação de sequências de passes e arremessos.
	3. Adaptar o contexto do esporte para facilitar a sua prática.	Adaptação de materiais didáticos para a prática dos esportes.
	4. Praticar ou simular papéis de liderança esportiva	Prática da função de técnico na vivência dos esportes.
	5. Praticar funções de arbitragem.	Prática da função de árbitro na vivência dos esportes.
	6. Simular papéis de dirigentes esportivos.	Simulação das decisões frente a problemas identificados no contexto esportivo.
	7. Criar instrumentos de avaliação de desempenho no esporte.	Planilhas de apontamentos de resultados ou desempenhos.
	8. Medir desempenhos fisiológicos na prática de esportes.	Pesquisa das principais testes fisiológicos de desempenho utilizados no contexto esportivo.
	9. Medir parâmetros biomecânicos de desempenho nos esportes.	Medição da potência de um chute pelo parâmetro de distância atingida pela bola.
Atitudinais	1. Promover o <i>Fair Play</i> no jogo.	Pesquisa da importância da conduta ética para a promoção do <i>Fair Play</i> no esporte.
	2. Auxiliar na conciliação de conflitos presentes nas situações esportivas.	Identificação de atitudes e procedimentos frente a conflitos comuns encontrados nos esportes.
	3. Demonstrar responsabilidade e autonomia nas tomadas de decisões.	Identificação de responsabilidades individuais e coletivas envolvidas na prática do esporte.
	4. Agir com tolerância na construção de conhecimentos e resolução de conflitos.	Identificação da contribuição para a aprendizagem e resolução de conflitos.
	5. Respeitar as diferenças de desempenho de cada pessoa.	Identificação das principais diferenças de desempenho técnico e de condicionamento físico existentes no grupo, bem como a importância de respeitar os resultados apresentados individualmente.
	6. Valorizar o trabalho individual e coletivo.	Valorização das contribuições e trabalhos desenvolvidos pelos colegas e professores.

Fonte: os autores

TABELA 55: GINÁSTICAS

QUARTO CICLO: 8º e 9º Ano		
GINÁSTICAS		
Tematização e programas de exercícios físicos.		
Exemplos: Ginásticas de academias, Pilates e Boxe fitness.		
8º ano	Introdução, aprofundamento e consolidação.	
9º ano	Introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência.	
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Conceitual	1. Perceber as exigências e limitações na prática de exercícios físicos.	Pesquisa de parâmetros de intensidade e carga na prática de exercícios físicos.
	2. Identificar exercícios funcionais para as atividades diárias do cotidiano.	Identificação e adaptação exercícios praticados na ginástica para a vida cotidiana.
	3. Analisar a adequação dos exercícios físicos as características e capacidades individuais sem estabelecer hierarquias entre os praticantes.	Pesquisa de parâmetros de prática para pessoas sedentárias, amadores e profissionais do esporte.
	4. Analisar os conceitos relacionados aos exercícios físicos.	Diferenciação de exercícios físicos de atividades físicas.
	5. Identificar programas de exercícios físicos relacionados a saúde, laser e estética.	Identificação de programas de exercícios direcionados para o emagrecimento.
	6. Analisar os benefícios dos exercícios físicos, bem como os malefícios causados pela prática demasiada e irregular.	Análise das consequências da prática excessiva de exercícios físicos.
	7. Avaliar os impactos dos programas de exercícios físicos frente à obesidade e doenças degenerativas.	Pesquisa dos benefícios dos exercícios físicos na prevenção da osteoporose.
Procedimentais	1. Vivenciar programas de exercícios físicos valorizando as sensibilidades corporais e de prazer.	Prática e identificação de fatores que favorecem o prazer na prática de exercícios físicos.
	2. Construir exercícios físicos funcionais para os esportes.	Construção ou adaptação de exercícios físicos para favorecer o desempenho de habilidades esportivas.
	3. Pesquisar os programas de ginástica utilizados em academias.	Pesquisa dos programas de exercícios físicos utilizados em academias ou clubes do município.
	4. Pesquisar os métodos dos programas de ginástica existentes em academias.	Caracterização das metodologias de diferentes programas de ginástica presentes em academias.
	5. Vivenciar diferentes métodos e programas de ginástica.	Prática da sequências de exercícios e temáticas presentes em programas de ginástica.
	6. Realizar análise biomecânica de exercícios físicos de condicionamento.	Medição por cinemetria, fotos, os ângulos articulares na execução correta de exercícios.
	7. Realizar análise fisiológica dos exercícios de condicionamento.	Pesquisa do gasto calórico atribuído em diferentes programas ou intensidades de exercício.

	8. Compor sequências de exercícios físicos com diferentes complexidades e exigências de capacidade física.	Composição de sequências de exercícios físicos leves, moderados e intensos.
Atitudinais	1. Agir com circunspeção na prática da ginástica.	Demonstração de atitudes de precaução frente as limitações físicas na prática da ginástica.
	2. Contribuir com criatividade frente às dificuldades presentes no contexto de prática da ginástica.	Proposição de alternativas de prática da ginástica com materiais em ambientes adaptados.
	3. Respeitar a gestualidade de execução dos exercícios dos demais colegas.	Valorização da aprendizagem e a execução dos colegas de acordo com seus potenciais.
	4. Demonstrar respeito pelas temáticas propostas e construídas pelo grupo.	Valorização das expressões culturais manifestadas na prática da ginástica.
	5. Propor temáticas altruístas que favoreçam a reflexão de soluções para os problemas sociais.	Elaboração das temáticas que manifestem expressões solidárias.

Fonte: os autores

TABELA 56: TERCEIRO E QUARTO CICLO

TERCEIRO E QUARTO CICLO: 6º, 7º, 8 e 9º Ano		
CONTEÚDO TRANSDISCIPLINAR		
Objetivos		o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar LÍNGUA PORTUGUESA	1. Elaborar textos com temáticas vivenciadas nas práticas corporais.	Elaboração de redação sobre problemáticas do contexto esportivo.
	2. Sintetizar de textos relacionados à Educação Física.	Resumo de texto relacionado às práticas corporais.
	3. Analisar criticamente de textos midiáticos relacionados às práticas corporais.	Análise de textos de jornais com reportagens esportivas.
	4. Analisar criticamente de textos literários relacionados às práticas corporais.	Análise das letras de músicas presentes nos jogos e brincadeiras.
	5. Analisar textos instrucionais pertinentes às práticas corporais.	Análise de textos instrucionais de regras de jogos ou esportes.
	6. Escrever ou simular a escrita de documentos pertinentes ao contexto da Educação Física.	Elaboração de documentos como cartas, e-mail e projetos relacionados às práticas corporais.
	7. Analisar criticamente notícias relacionadas a atividades físicas que circulam em diferentes mídias.	Análise dos protagonistas envolvidos, informações que constituem a notícia (o que, quem, onde, quando, como, por que).
	8. Criar infográficos provenientes de análises do contexto das práticas corporais.	Criação de gráficos de desempenho.
	9. Praticar a oralidade em atividades relacionadas às práticas corporais.	Apresentação verbal dos estudos, trabalhos, conclusões e procedimentos relacionados às práticas corporais.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar Língua ESTRANGEIRA MODERNA	1. Identificar e traduzir palavras presentes no contexto das práticas corporais.	Tradução de expressões de comandos, arbitragem e cumprimentos existentes no contexto das práticas corporais. Exemplo: Expressões tradicionais de cumprimentos existentes nas lutas.
	2. Identificar e traduzir expressões presentes no contexto das práticas corporais.	Identificação de expressões do vocabulário esportivo como: fair play, game over, stop, break, play e match point.
	3. Identificar e relacionar origens de conceitos oriundos de outras línguas presentes no contexto das práticas corporais.	Identificação de origens de conceitos e palavras como: Esporte/sport/desporto, voleibol/volleyball, basquete/basketball e futebol/football.
	4. Analisar regras ou procedimentos expressos em língua estrangeira.	Tradução de regras ou procedimentos esportivos expressos em língua estrangeira.
	5. Identificar a oralidade de expressões de palavras presentes no contexto das práticas corporais.	Expressão verbal ou com gestos das expressões comuns no cotidiano das práticas corporais como: Hi, thank you, funk, dance, jazz e hip hop.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.

Objetivo Transdisciplinar ARTE	1. Pesquisar e analisar as danças presentes em peças teatrais mais conhecidas, tradicionais ou clássicas.	Análise da expressão dos elementos das danças no contexto das peças teatrais.
	2. Analisar a expressão musical presente em peças teatrais mais conhecidas, tradicionais ou clássicas.	Análise das relações das temáticas teatrais com as letras das músicas.
	3. Analisar a expressão da arte visual presente em apresentações teatrais e de dança.	Análise da arte visual em apresentações de dança por meio de vídeos.
	4. Construir cenários para apresentação de danças.	Construção de cartazes, desenhos ou expressões plásticas para cenários de apresentação da dança.
	5. Elaborar encenações teatrais para simular conflitos presentes nas práticas corporais.	Composição de encenações teatrais de conflitos presentes no contexto esportivo ou de aula.
	6. Compor temáticas para apresentações de práticas corporais.	Elaboração de temáticas para eventos esportivos.
Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.	
Objetivo Transdisciplinar MATEMÁTICA	1. Analisar estatísticas presentes no contexto das práticas corporais.	Análise de estatísticas de jogos. Exemplos: análise de probabilidade de resultados de jogos com parâmetros de jogos já realizados. Análise da probabilidade de escolha da direção do chute de pênalti de um jogador com base em pênaltis cobrados anteriormente.
	2. Construir instrumentos para análises matemática em jogos.	Construção de escaltes para análise quantitativa de jogos.
	3. Analisar elementos geométricos presentes no contexto das práticas corporais.	Medição e análise das medidas e relações geométricas das quadras ou pistas esportivas.
	4. Construir comunicações matemáticas para as práticas corporais.	Elaboração de esquemas, estratégias ou táticas de jogo por meio de sequências numéricas.
	5. Representar matematicamente informações presentes no contexto das práticas corporais.	Organização de tabelas, gráficos, porcentagens e resultados de jogos ou de desempenho.
	6. Utilizar tecnologias digitais para análises matemáticas presentes no contexto da Educação Física.	Utilização de tecnologias como: calculadoras, computadores, planilhas digitais que auxiliem na resolução de problemas matemáticos.
	7. Identificar tecnologias de análise quantitativa de desempenho presentes no contexto das práticas corporais. Exemplos: aparelhos de dinamometria, cinemetria, termografia e espirometria.	Pesquisa de aparelhos de dinamometria e as suas possibilidades de aferimento nas práticas corporais. Exemplos: medição da força de um golpe na luta, forças de reação com o solo nos saltos da ginástica.
	8. Identificar elementos ou conhecimentos matemáticos que favorecem a elaboração de táticas e estratégias no contexto das práticas corporais.	Identificação da relação de elementos matemáticos presentes no movimento humano como: ângulos articulares, comprimento,

		<p>área, volume, velocidade, velocidade angular, tempo, potência, energia cinética, impacto e geometrias.</p> <p>Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.</p>
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.
Objetivo Transdisciplinar CIÊNCIAS DA NATUREZA	1. Identificar reações fisiológicas de atividades físicas em diferentes regiões geográficas do planeta.	Identificação de reações fisiológicas de atividades físicas em altitudes elevadas.
	2. Analisar a relação de práticas corporais e qualidade de vida.	Análise dos benefícios de atividades físicas na diminuição do estresse.
	3. Analisar características genéticas determinantes no desempenho físico em práticas corporais.	Análise de características físicas determinantes no desempenho de diferentes esportes.
	4. Pesquisar a relação de uma alimentação saudável e o desempenho em atividades físicas.	Pesquisa a função dos macronutrientes no desempenho de atividades esportivas.
	5. Pesquisar tecnologias de vestuário que favorecem o desempenho de atividades físicas.	Análise das tecnologias do calçado que favorecem o desempenho em diferentes práticas corporais.
	6. Analisar os hábitos de atividades físicas que favoreçam a qualidade de vida.	Identificação e proposição de alternativas para incorporar nos hábitos de vida a prática de atividades físicas que favoreçam a qualidade de vida.
	7. Pesquisar sobre a água e sua importância para o desempenho fisiológico em atividades físicas.	Pesquisa dos processos fisiológicos de hidratação para a prática esportiva.
	8. Analisar o avanço e benefícios de materiais metalúrgicos e plásticos usados em práticas corporais, bem como os problemas ambientais causados pelo uso.	Análise as tecnologias e composições dos materiais utilizados na prática de esportes.
	9. Pesquisar as influências do clima na prática de atividades físicas.	Pesquisa de fatores ou procedimentos que favorecem a aclimação corporal na prática de exercícios físicos em ambientes com temperaturas extremas.
	10. Analisar a influência da qualidade do ar na prática de atividades físicas.	Identificação dos poluentes do ar e os malefícios para a saúde.
	11. Analisar a influência e relações da força de gravidade da terra com as práticas corporais.	Análise em diferentes esportes sobre a influência da força de gravidade no comportamento cinético de uma bola em um arremesso ou chute.
	12. Analisar a função dos órgãos e diferentes tipos de células no desempenho de atividades físicas.	Identificação das funções do sistema nervoso no desempenho do movimento humano.
	13. Identificar as influências dos hormônios no desempenho esportivo.	Identificação dos efeitos da ingestão de testosterona sintética no desempenho esportivo, bem como os malefícios causados a saúde.
	Objetivos	Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.

Objetivo Transdisciplinar CIÊNCIAS HUMANAS	1.	Analisar a influência de estados emocionais no desempenho das práticas corporais.	Análise da influência da motivação intrínseca e extrínseca no desempenho físico em esportes.
	2.	Analisar e propor meios de valorizar as diferenças individuais na composição de grupo.	Análise da importância de características individuais de personalidade que fortalecem o desempenho de uma equipe esportiva.
	3.	Analisar a ética relacionada à privacidade e a espacialidade individual e coletiva nas práticas corporais.	Análise e proposição das condutas de respeito à privacidade de expressão corporal e espacial de cada aluno no contexto escolar.
	4.	Identificar e analisar diferentes posicionamentos políticos existentes no contexto das práticas corporais.	Proposição de meios e mediações para a resolução de conflitos decorrentes de posicionamentos políticos contrários presentes no contexto das práticas corporais.
	5.	Analisar heranças culturais de diferentes regiões relacionadas às práticas corporais.	Identificação das contribuições culturais afro-brasileiras e indígenas presentes nas práticas corporais.
	6.	Analisar as estruturas sociais, econômicas e físicas que favorecem as práticas corporais.	Identificação das estruturas físicas para as práticas corporais existentes no município, bem como propor alternativas para melhorias.
	7.	Pesquisar o papel de responsabilidade social do governo municipal, do estadual e da nacional para com as práticas corporais no contexto escolar.	Pesquisa sobre ações municipais que favorecem as práticas corporais na escola.
	8.	Analisar transformações territoriais e populacionais que interferem na prática de atividades físicas.	Identificação das influências do crescimento populacional nas demandas de espaços para práticas esportivas e de lazer.
	9.	Analisar as origens e as transformações históricas das práticas corporais no Brasil e no mundo.	Análise da evolução dos conceitos das práticas corporais em diferentes épocas.
	10.	Analisar a relação da história da Grécia antiga com as transformações das práticas corporais em diferentes épocas.	Análise da influência dos esportes praticados na Grécia antiga nas atuais modalidades esportivas.
	11.	Analisar a influência das formas de organização social e política nas práticas corporais.	Análise das Leis de Diretrizes e base da educação da educação brasileira.
	12.	Analisar a influência do esporte como elemento integrador de culturas e países.	Análise das Olimpíadas como evento integrador de culturas e países em diferentes épocas.
	13.	Identificar personalidades e datas históricas importantes no contexto das práticas corporais,	Identificação das pessoas que contribuíram para a evolução das práticas corporais no Brasil e no mundo.
Objetivos		Exemplo de atividades e orientações para se atingir o objetivo.	
Objetivo Transdisciplinar ENSINO RELIGIOSO	1.	Analisar a diversidade cultural religiosa presente no contexto das práticas corporais.	Identificação das diferentes expressões culturais religiosas presentes na escola.
	2.	Analisar os conflitos existentes na expressão da cultura religiosa no contexto das práticas corporais.	Identificação e proposição de alternativas para a superação da intolerância e preconceitos com as diferentes expressões religiosas.

3. Analisar a importância do respeito à laicidade existente no contexto das práticas corporais.	Identificação e promoção de atitudes de respeito ao posicionamento individual laico no contexto das práticas corporais.
4. Analisar a importância da harmonia entre concepções religiosas, científicas ou filosóficas no contexto das práticas corporais.	Identificação e promoção do respeito entre as diferentes manifestações de concepções religiosas, científicas ou filosóficas.
5. Identificar valores humanos presentes nas filosofias de vida e movimentos religiosos.	Identificação de atitudes que promovam a paz e a boa convivência no contexto das práticas corporais.
6. Identificar valores ou orientações de atitudes presentes nas religiões ou filosofias de vida que favorecem a superação de desafios no contexto das práticas corporais.	Identificação de valores ou atitudes que favorecem a autonomia e a cooperação para a superação de desafios.

Fonte: os autores

8. MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profa. Ma. Carla Peres Souza²²

Profa. Ma. Jussara Brigo²³

Pensar a Matemática a ser trabalhada na escola, em uma proposta curricular que atenda as necessidades da sociedade atual, significa enfrentar diversos desafios para superação de concepções e práticas já consolidadas na cultura escolar em relação a essa área do conhecimento. A Matemática escolar carrega consigo um estigma, o qual, em muitos casos, gera uma visão negativa acerca de seus conhecimentos, estimulando um imaginário coletivo de que só alguns teriam condições de alcançar sua compreensão de fato.

A busca pela superação desse contexto encontra-se em discussão no Brasil e em vários países do mundo. Os diversos sistemas educacionais têm fixado seu foco nas concepções filosóficas existentes sobre essa área e do seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não são os conceitos matemáticos que estão sendo discutidos, ou seja, o quê de Matemática se deve ensinar. Parece haver um

²² Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2000). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2007). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Professora de Matemática da Educação Básica e Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como tutora, orientadora de TCC, designer instrucional, coordenadora de equipe de produção de materiais didáticos e professora. Formadora no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), convênio UFSC/MEC. Docente no curso de Pedagogia presencial (FAED) e a distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrando disciplinas da área de Teoria e Prática Pedagógica e Aprofundamento em Educação Especial. Participante em pesquisas na área de Educação Inclusiva e de Educação Matemática na mesma instituição. Consultora em Educação Especial/Educação Inclusiva no movimento de Feiras de Matemática em Santa Catarina.

²³ Graduada em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Especialista em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Matemática da Educação Básica e do Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como professora pesquisadora no Núcleo de Avaliação do Ensino a Distância (NUPA) da UFSC. Atualmente professora formadora no ensino a distância do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na formação inicial de pedagogos. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde de 2009, atualmente desempenho as funções de assessora Pedagógica da Diretoria do Ensino Fundamental, coordenadora da formação continuada de professores de matemática e formadora da formação continuada de educadores matemáticos. Experiência na formação continuada de professores nos programas Federais do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

consenso de que o rol de conteúdos a ser abordado está definido, visto que contemplam os diversos campos conceituais da Matemática e são os conhecimentos desenvolvidos historicamente. A escola se coloca como lugar privilegiado para que esses conhecimentos elaborados pela humanidade e culturalmente organizados sejam abordados. No entanto, o modo como sua abordagem vem ocorrendo, descontextualizados e generalizados, é que parece não contribuir com sua apropriação pelos estudantes. Esse fato coloca a Matemática num paradoxo, no qual de um lado é consenso sua presença e importância na organização da sociedade do século XXI e de outro é o foco de diversas críticas acerca de seu papel na formação integral dos estudantes, isso em diversas etapas da educação, devido à dificuldade de relacionar o que se estuda nas salas de aula com seu significado e contribuição para atuação social crítica.

Comumente, a forma como a Matemática é trabalhada na escola, sem estabelecer as relações necessárias com outros conhecimentos e a realidade, faz com que ela perca todo o sentido para o estudante, dando a impressão de que o que se ensina na escola é um conhecimento obsoleto e inútil, como vem nos alertando D'Ambrosio (2003, p. 3) a algum tempo, quando argumenta que:

[...] vejo o risco de desaparecimento da Matemática como disciplina autônoma dos sistemas escolares. Mas repito [...] se ela continuar a ser ensinada da maneira como vem sendo, isto é, obsoleta, inútil e desinteressante. Se ela for renovada e atualizada, ela estará, com muito vigor, nos sistemas escolares, pois a Matemática é a espinha dorsal da sociedade. Mas repito, não a Matemática dos programas atuais.

A partir dessas reflexões, alguns aspectos fundamentais precisam ser discutidos e descritos na organização de uma proposta educacional na área. É preciso reconhecer os desafios a serem enfrentados e realizar opções acerca das concepções que serão defendidas, além de pensar nas possibilidades de materialização da proposta, aproximando das realidades existentes e desejadas nas diversas redes de ensino dos municípios que pertencem à AMAVI.

Um dos maiores desafios a ser enfrentado é superar a história de formação vivida pelos professores que ensinam Matemática na atualidade, visto que muitas formações desenvolvem-se a partir de uma lógica tecnicista, de cunho racionalista/instrumental, não incorporando em suas práticas discussões sobre a realidade social

contemporânea. O reflexo disso pode ser observado, muitas vezes, nas práticas pedagógicas em sala de aula, em que os momentos pedagógicos são pautados apenas na lógica de apresentação de conteúdos e exemplos, resolução de diversos exercícios semelhantes e, por fim, realização de uma avaliação para verificar se os estudantes sabem as regras do que foi a eles apresentado. As reflexões durante essas aulas são, muitas vezes, de cunho instrumental, tendo como principal objetivo a memorização das propriedades matemáticas. Após esse momento de verificação supracitado, começa o mesmo processo com o próximo tópico a ser trabalhado. Essa proposta de ensino de Matemática vem se perpetuando, como um ciclo em que o novo professor ensina da forma como aprendeu. A superação dessa vivência como estudante precisa acontecer na formação acadêmica dos professores, no entanto, nem sempre acontece a quebra dessas concepções sobre a Matemática e seu ensino, o que poderia gerar novas perspectivas educacionais mais exitosas.

Apesar da formação na área de Matemática, seja de licenciados em Matemática ou em Pedagogia, é possível perceber a dificuldade que muitos professores têm para reconhecer onde os conhecimentos matemáticos a serem trabalhados tem relação com a vida real. Isso se dá pelo processo de descontextualização e generalização que a Matemática científica promove. Dessa forma, pensar o ensino de Matemática sob outros parâmetros persiste complicado e frágil na atualidade. Essa reflexão traz à tona a necessidade de se estabelecer o que de fato é preciso considerar quando se busca um ensino de Matemática que contribua com a formação do sujeito na sua integralidade. Acredita-se que deva se buscar a

[...] passagem do conhecimento mecânico de efetuar operações e manipular algoritmos para efetiva utilização desses algoritmos em situações e contextos diversos [...]. No entanto, o ponto que me parece de fundamental importância e que representa o verdadeiro espírito da Matemática é a capacidade de modelar situações reais, codificá-las adequadamente, de maneira a permitir a utilização das técnicas e resultados conhecidos em outro contexto, novo. Isto é, a transferência do aprendizado resultante de uma certa situação para uma situação nova é um ponto crucial do que se poderia chamar de aprendizado da Matemática, e talvez o objetivo maior de seu ensino. (D'AMBROSIO, 1986, p.44).

Esse posicionamento contribui com mudanças no panorama estabelecido. Dessa forma, é preciso promover discussões sobre os modos para sua operacionalização, essas devem permear os momentos de formação continuada e em serviço dos

professores que atuam nas escolas para que haja possibilidade de influenciar planejamentos de propostas didáticas a serem realizadas no âmbito escolar. Destarte, a partir do quadro atual de formação e atuação docente, a formação continuada de professores ganha expressiva importância para que as mudanças aqui anunciadas cheguem de fato às aulas de Matemática na Educação Básica de cada município.

Inicialmente, torna-se necessário estabelecer as concepções sobre a Matemática e a Educação Matemática que fundamentam essa proposta curricular para a área, ou seja, qual é o entendimento de Matemática a ser adotado? Não se deseja aqui prescrever concepções, mas estabelecer um fundamento que se torna importante para a continuidade do processo de consolidação do que se quer com o ensino de Matemática nas redes. Dessa forma, tentando trazer a concepção de Matemática para as discussões atuais, apresenta-se como opção o conceito atualmente aceito, que aproxima a Matemática da elaboração humana de representação do mundo, é que a definimos como a ciência das regularidades. Delvin (2009, p. 38) apresenta que quando

[...] você ultrapassa os símbolos, a Matemática, a ciência dos padrões, transforma-se em um modo de ver o mundo, tanto o mundo físico, biológico e sociológico em que habitamos quanto o mundo interno de nossas mentes e pensamentos.

A partir dessa perspectiva, a Matemática pode descrever vários fenômenos naturais, estar presentes em diversas atividades humanas, ter seus conceitos e postulados introduzidos a partir de processos de investigação cheios de significado e relacionados aos conhecimentos que os estudantes desenvolvem em diversos espaços sociais. Não se descaracteriza a área, mas o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos adota uma lógica contrária, na qual se incentiva os estudantes a desenvolver um olhar crítico acerca dos fenômenos científicos, tecnológicos e sociais, na busca pelas regularidades e variáveis que representam as diferentes situações. A formalização desses processos, utilizando a linguagem Matemática, seria mediada e orientada pelo professor, que assume, então, o papel de educador matemático.

Adotar a expressão “educador matemático” vem da proposta de Educação Matemática, sendo o professor/educador sujeito que se reconhece como integrante do movimento que busca refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem da e pela

Matemática, que dê conta de transformar essa área em componente da formação humana com impacto positivo na tomada de decisões, a partir dos conhecimentos dos estudantes e da visão crítica dela mesma e do meio em que os sujeitos estão inseridos. (D'AMBROSIO, 1998; SKOVSMOSE, 2001; FIORENTINI; LORENZATO, 2012)

A superação da passividade do estudante durante as aulas de Matemática torna-se imprescindível para atingir esse ideal de formação, mas o conceito de ação deve ser definido para que de fato de subsídios a proposta, podendo ser considerado:

[...] como o mecanismo próprio de nossa espécie para modificar a realidade no seu sentido mais amplo, seja realidade social e material, na qual estamos inequivocamente inseridos [...]. Embora distinguindo uma ação modificadora da realidade social e material de uma ação puramente cognitiva, não erremos ao considerar a ação, no seu sentido amplo, como a estratégia própria de nossa espécie para impactar a realidade. [...] A relação entre uma ação puramente cognitiva – por exemplo, aprendizagem, pensar – e uma ação modificadora da realidade – por exemplo, praticar o que aprendemos: o saber – é uma relação dialética permanente. Aí reside a diferença essencial da aprendizagem da linguagem e do ler-escrever, da aprendizagem do contar e da aritmética. (D'AMBROSIO, 1986, p. 38)

No entanto, os contextos de ação também devem ser significativos, promovendo genuínos desafios cognitivos e de impacto real. Muitas vezes, a busca por estabelecer contextos gera um movimento de artificialização do fenômeno a ser estudado, caracterizando apenas um contexto de cálculos que perpetuam o modelo tecnicista tradicional que se quer superar.

É importante retomar a Matemática como atividade humana, como linguagem de representação que surgiu mesmo antes da escrita alfabética. Além disso, como forma de representar e compreender situações e desafios enfrentados pela humanidade, desenvolvendo-se a partir da necessidade de embasar a tomada de decisões, mas não como verdade absoluta e sim como possibilidade. O que se defende, então, é a promoção da Numeralização (NUNES; BRYANT, 1997) e da Alfabetização Matemática (SKOVSMOSE, 2001; DANYLUK, 1998).

Nessa perspectiva, considera-se que a aprendizagem escolar da Matemática vai muito além de conhecer símbolos, códigos e operacionalizar regras, não basta conhecer números e saber realizar as operações básicas. A Matemática adquire importância para a leitura, compreensão, registro e representação do mundo, como apontado por Nunes e Bryant (1997, p. 18-19):

É importante para praticamente todo mundo ser capaz de fazer mais do que simples cálculos a fim de, por exemplo, ler criticamente um recorte de jornal contendo mesmo informações numéricas bastante simples. [Portanto, ser] numeralizado, como se vê, não é o mesmo que saber calcular, mesmo que os empregadores possam, às vezes, pensar isso [...]. É ser capaz de pensar sobre e discutir relações numéricas e espaciais utilizando as convenções da nossa própria cultura.

Estes pesquisadores compreendem que as ideias matemáticas estão presentes e relacionadas às diferentes áreas do conhecimento dentro da escola, mas, muitas vezes, não são evidenciadas ou percebidas, no entanto, essas relações são fundamentais para a Numeralização. Na busca pela caracterização de um indivíduo numeralizado destacam três habilidades fundamentais, baseadas nas teorias de Gerard Vergnaud e em sua definição de conceitos matemáticos. Indicam que, para ser numeralizada, torna-se necessário à pessoa:

1. Ser lógica;
2. Aprender sistemas convencionais;
3. Usar seu pensamento matemático de forma significativa e apropriada às situações.

Essa perspectiva de compreensão e utilização dos conhecimentos matemáticos evidencia-se nas propostas e documentos norteadores da Educação existentes no Brasil. Práticas que tenham os aspectos apresentados como objetivo vão além da simples execução de tarefas escolares envolvendo a Matemática, pois o estudante precisa assumir papel reflexivo no processo para conseguir estabelecer as relações necessárias, como adquirir a habilidade de enunciar e discutir coletivamente ideias relacionadas à Linguagem Matemática, ou seja, tornar-se numeralizado, o que:

[...] significa pensar matematicamente sobre as situações. Para pensar matematicamente, precisamos conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizamos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática. Desse modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses procedimentos em ferramentas de pensamento. (NUNES; BRYANT, 1997, p. 31).

Quando se fala em Alfabetização Matemática é possível levantar várias discussões, como a apresentada por Danyluk, a qual se relaciona ao processo que ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental, indicando que:

[...] refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries de escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e de lógica. (DANYLUK, 1998, p.14).

Essa professora/pesquisadora apresenta que na sala aula o ensino da Matemática vem acontecendo de forma mecânica, esvaziada de significado e sentido. Nesse caso, a Linguagem Matemática não é lida, apenas acontece o treinamento, o condicionamento e a instrução, como a busca pelo estabelecimento da relação estímulo-resposta. Adensando a discussão, a autora afirma:

A leitura se dá quando há o envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. O ato de ler e de ler a linguagem matemática está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo. [...] A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer outro sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática. (DANYLUK, 1998, p. 18-19).

Nesta direção, D'Ambrosio (1986) já indicava como ponto fundamental a compreensão da Matemática como linguagem a qual permite a comunicação de fenômenos naturais, considerando ser esta “mais fina e precisa do que a linguagem natural” (p. 35). A Educação Matemática caracteriza-se, então, como a reflexão que promove a ação em sala de aula, para atingir a relação necessária entre a teoria e a prática, entre a anunciação e o que se quer anunciar, entre a representação e seu significado e sentido.

Skovsmose (2001) colabora com essa discussão quando defende que a Alfabetização Matemática só é possível quando associada ao conhecer reflexivo, “que se refere à competência de refletir sobre o uso da matemática e avaliá-lo. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnológico” (p. 116). Nesse caso, entende-se a Matemática como ferramenta de formação humana que promova a democracia.

A concepção de Matemática como linguagem e a busca da Alfabetização Matemática numa perspectiva de Letramento, como apresentada aqui, evidencia-se, pois a compreensão e a apropriação do significado e do sentido das representações matemáticas no texto ou das ideias matemáticas em seu uso social; fundamental para que os estudantes consigam fazer uso dessa linguagem nos mais variados contextos e situações.

Dessa forma, cabe ao professor/educador matemático pensar em como promover a contextualização e experiências que fomentem o desenvolvimento do pensamento genuinamente matemático (LOPES; GRANDO, 2012), tendo a apropriação de conhecimentos na área, o Numeramento e a Alfabetização Matemática como consequências.

Vale ressaltar que se a pretensão é promover a formação humana mais ampla, que combata ideias que defendem a Matemática como pronta, acabada e neutra, que não sofre influências das decisões humanas. Essa percepção de Matemática “exata” e “não influenciável”, apresentada por grande parcela da sociedade escolarizada, reforça a chamada ideologia da certeza (SCOVSMOSE, 2001), na qual informações matemáticas passam a ser ferramentas de poder, pois são inquestionáveis e superiores aos seres humanos.

Nas escolas, a fantasia sobre os superpoderes da aplicação da Matemática pode tornar-se mais forte, já que a maioria dos problemas com os quais os alunos lidam lá, são criados de maneira a ter a Matemática sutilmente encaixada nele. (SCOVSMOSE, 2001, p. 132).

Essa situação afasta cada vez mais a Matemática escolar dos problemas enfrentados na vida cotidiana, uma vez que nesses os conhecimentos matemáticos ou situações que poderiam se apoiar também em conhecimentos matemáticos para resolvê-los não aparece de forma tão “perfeita”. Propor o estudo de diferentes situações que originam diversos tipos de situações-problema, em que a Matemática pode surgir como uma opção possível, a partir de discussões e desenvolvimento da visão crítica acerca dos problemas que surgem, parece ser um encaminhamento que minimiza a visão pautada na ideologia da certeza. A articulação com as demais áreas do conhecimento parece ser um campo fértil para a realização de propostas nessa perspectiva, visto que a Matemática ganha importância como possibilidade, uma vez que pode auxiliar na compreensão das outras áreas de conhecimento e essas, por sua vez, dão

sentido aos conceitos matemáticos. Propostas que levem esses aspectos em consideração

[...] pretendem mudar o isolamento e fragmentação dos conteúdos, ressaltando que o conhecimento disciplinar por si só não favorece a compreensão de forma global e abrangente de situações da realidade vivida pelo aluno. [...] a interdisciplinaridade, pode ser esboçado por meio de diferentes propostas, com diferentes concepções, entre elas aquelas que defendem um ensino aberto para inter-relação entre a Matemática e outras áreas do saber científico ou tecnológico, bem como as outras disciplinas escolares. (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 14).

Considerando as concepções e reflexões apresentadas, a proposta de Educação Matemática que se estabelece aqui tem como fundamento colocar a Matemática a serviço da Educação, buscando a formação integral dos estudantes, com vistas à promoção de uma sociedade democrática, solidária e inclusiva. O processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar deve considerar as diferenças inerentes à constituição do ser humano, percebendo que os estudantes não são todos iguais, não aprendem todos da mesma forma e nem nos mesmos tempos. Ainda, possuem histórias de vida diferentes, experiências diferentes, desejos diferentes, percepções diferentes e conhecimentos diferentes. Assim, possuem igualdade de direitos à aprendizagem, mas os resultados alcançados por cada um é permeado por suas diferenças. Vale ao professor/educador matemático promover oportunidades de aprendizagem a todos valorizando as potencialidades de cada um, atendendo ao ideário de formação integral e cidadã, a qual significa olhar para os sujeitos em formação a partir das diversas dimensões que o constituem.

Para operacionalização dessa proposta, torna-se importante refletir sobre aspectos relacionados ao planejamento das ações pedagógicas e ao processo de avaliação. Planejar uma proposta pedagógica em Educação Matemática, levando em consideração os aspectos supracitados, significa a fuga de roteiros prontos, em que se pressupõe a padronização dos estudantes, tanto em seus interesses quanto em especificidades. Cabe ressaltar, que se a pretensão é colocar os estudantes como protagonistas do processo, para cada grupo acontecerão planejamentos e encaminhamentos diferentes. Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem que envolva os conhecimentos matemáticos para cada turma haverá um planejamento contemplando o perfil do grupo. O professor/educador traçará parâmetros gerais a serem abordados,

mas o processo será permeado de conhecimentos não previstos e relações não pensadas, onde os sujeitos tem a possibilidade de buscar conhecimentos de forma individual e/ou coletiva, desenvolvendo uma postura autônoma, reflexiva e cooperativa. Não se trata de improvisação ou, ao contrário, programar ações, e sim promover espaços educativos abertos e mediados para emergirem as inter-relações possíveis.

Existem tendências atuais para o ensino da Matemática que oportunizam essa organização curricular em qualquer etapa ou modalidade de ensino da Educação Básica. Algumas delas, que propõem o trabalho cooperativo, valorizando habilidades individuais e que introduzem atividades que proporcionem experiências práticas relacionadas a questões significativas, levando os educandos à posição de construtores do próprio conhecimento, sendo o educador um mediador e orientador no processo, serão destacadas nesse texto.

Uma das propostas mais valorizadas nos documentos orientadores nacionais é a Resolução de Problemas. Nessa metodologia o foco são situações-problema que se desenvolvem a partir de um contexto conhecido, de cunho interdisciplinar, possibilitando a abordagem de situações significativas para os estudantes e a valorização da interpretação, do uso de diferentes estratégias de resolução, discussão para chegar a um consenso no coletivo e de comunicação dos resultados.

Outra tendência que possui sustentação teórica sólida é denominada Investigações Matemáticas, a qual também pode ser um recurso valioso. Essa metodologia prevê instigar os estudantes a realizarem uma análise crítica e reflexiva das situações apresentadas, levantando hipóteses e realizando conjecturas, além do desenvolvimento de estratégias de resolução e formalização, recorrendo para isso a conhecimentos matemáticos, além de testarem e refutarem resultados.

A abordagem metodológica que favorece a aprendizagem e a participação de estudantes com as mais variadas especificidades é a Pedagogia de Projetos. Nela são realizados estudos e atividades interdisciplinares em torno de um tema, que deve ser de interesse dos estudantes. Nessa proposta, o estudante assume a postura de pesquisador, além de desenvolver a habilidade de trabalho cooperativo em torno de um objetivo de conhecimento comum, conta com a parceria do professor que motiva, estimula, orienta, questiona e organiza os conhecimentos construídos durante o desenvolvimento do projeto. A utilização dessa abordagem, para o desenvolvimento do

trabalho pedagógico, abre espaço para ações conjuntas entre o professor de Matemática e professores das outras áreas do conhecimento, uma vez que temas interdisciplinares envolvem as demais áreas.

A história da Matemática, como abordagem metodológica, possui duas vertentes principais, uma prevê sua utilização explícita em sala de aula, e a outra como aporte teórico-metodológico à prática docente. No primeiro caso, fatos históricos seriam apresentados aos estudantes, o que revelaria como a ciência Matemática foi sendo construída ao longo da história, como parte da cultura humana e não como posse de alguns sujeitos “iluminados”. Nesse caso, seria utilizada como motivadora ou como forma de contextualização dos conceitos e da Linguagem Matemática, revelando sua necessidade histórica. A outra possibilidade não prevê tornar o estudante consciente do fato como histórico; a organização adotada no planejamento é que reconstrói contextos históricos em sala de aula, proporcionando aos estudantes a apropriação dos conceitos matemáticos como redescobertas a partir do contexto. Essa abordagem também possui caráter interdisciplinar, desde que se apoie em situações e problemas como os enfrentados pela humanidade no tempo de sua elaboração, mas adequados ao tempo histórico vivido na atualidade, superando o uso de contextos artificiais.

A Modelagem Matemática também se apresenta como uma das tendências atuais para o ensino na Matemática. Essa proposta pressupõe a observação, compreensão e registros do que ocorre em determinado fenômeno concreto. Padrões e regularidades observadas são expressos matematicamente, o que oferece condições de estudo e reprodução, além de possibilitar construir inferências acerca de possíveis resultados do fenômeno.

A todas estas propostas podem ser aliados jogos, brincadeiras e o uso de materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, os quais enriquecem o processo e oferecem diversos benefícios para compreensão e apropriação de conceitos ligados à área da Matemática. Metodologias didático-pedagógicas como essas, que partem de situações do cotidiano dos estudantes, permitem que ocorra um diálogo entre os conteúdos curriculares propostos no contexto escolar e o mundo real.

Além de todas essas possibilidades, pode-se, ainda, utilizar diversos recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), disponíveis na atualidade, para

trabalhar a Matemática na escola. Existem vários *softwares* matemáticos, livres e pagos, a que se podem recorrer, como ferramentas matemáticas, jogos matemáticos, objetos de aprendizagem, entre outros. Muitos deles são resultados de pesquisas desenvolvidas por universidades ou programadores, visando ao ensino de conceitos relativos à Matemática ou para realização de exercícios. Torna-se importante os professores conhecerem as possibilidades existentes e utilizá-las em sua prática educativa, quando julgarem adequado.

Independente da metodologia ou metodologias adotadas pelo professor em sua prática pedagógica, a atividade matemática deve aproximar-se da prática social, a Matemática deve ser desmistificada, a comunidade escolar precisa perceber sua relação com o cotidiano e que as produções, referentes à Matemática dentro da escola, podem ser interessantes, sendo de grande valia à sociedade contemporânea. Portanto, as aprendizagens e conquistas realizadas precisam perpassar as paredes das salas de aula e até mesmo da escola. A anunciação deve fazer parte da rotina escolar. Mostrar os resultados alcançados, além de ser um momento de aprendizagem, valoriza o desempenho discente e docente.

Algumas redes e escolas vêm criando espaços relacionados à Educação Matemática que favorecem a qualificação dos processos que acontecem dentro e fora da escola, com exploração de diversos espaços educativos, como: Clubinhos de Matemática; Laboratórios de Matemática; eventos que promovem e evidenciam os conhecimentos matemáticos de estudantes e professores; Olimpíadas de Matemática; Feiras de Matemática; entre outros. A importância dessas ações para promover as mudanças necessárias na visão negativa que muitos têm da Matemática é indiscutível. O estado de Santa Catarina encontra uma posição de destaque na mudança desse panorama, visto que promove ações que vem se expandindo a outros estados e já conquistou reconhecimento nacional. O movimento de redes de Feiras de Matemática é um dos grandes responsáveis pela qualificação das práticas escolares em diversas instituições do estado e, até hoje, do Brasil.

A partir dessa perspectiva de prática pedagógica, o processo avaliativo também precisa tornar-se foco de discussão, devendo ser analisado e redimensionado durante o processo de ensino e aprendizagem em Educação Matemática. No entanto, apesar das discussões que tratam da avaliação em Educação seja foco de muitas pesquisas e debates na última década, quando se busca a avaliação em Educação Matemática

é possível perceber a escassez existente de fontes específicas. Nacarato (2010, p. 10) justifica essa situação, explicando que:

Não resta dúvida de que falar sobre avaliação não é tarefa simples. Isto porque a escola sempre foi marcada pela tradição de práticas avaliativas pautadas na mensuração do desempenho e da disciplinarização do estudante. Não há como negar que a avaliação ocorre em dois planos: o formal – técnicas e procedimentos, como provas e trabalhos que o professor utiliza para gerar uma nota ao final do período – e o informal – os juízos de valor que, diretamente, influenciam nas decisões finais do professor sobre a nota a ser atribuída ao estudante. Talvez seja pela subjetividade e pelas relações de poder que envolvem as práticas avaliativas que pouco se tem publicado sobre o tema na área de Educação Matemática.

Essa pesquisadora da área apresenta, ainda, que tal realidade gera inúmeras dificuldades aos professores de Matemática para superação das formas de avaliação difundidas. O desejo de mudanças nas práticas avaliativas está presente nos discursos e documentos norteadores da Educação, mas pouco se encontram referenciais, tanto teóricos como práticos, que tratem do processo avaliativo especificamente dessa área de conhecimento.

As pesquisas realizadas por Lins (1999) oferecem uma análise de práticas difundidas em avaliação da aprendizagem matemática, revelando que a concepção de avaliação e qual seu propósito é que, muitas vezes, determinam a forma e instrumentos utilizados. Destacam, assim, três propósitos comumente encontrados:

(A1) para saber o que está acontecendo; (A2) para saber se o que está acontecendo corresponde ao que queríamos; (A3) para selecionar as pessoas que se comportam, em algum sentido, de uma certa forma dominante e que é considerada correta”. (Idem, p. 76).

As reflexões de Lins revelam que o propósito A3 tem sido o mais encontrado nos estudos acerca da avaliação nas aulas de Matemática, apesar de o discurso negar, e as constatações obtidas com os outros dois, muitas vezes, não são aproveitadas para mudanças na proposta pedagógica adotada pelo professor. Avaliar o processo e a aprendizagem é fundamental para nortear as práticas no ensino de Matemática, ou de qualquer outra área, no entanto, o que se percebe é sua utilização como mecanismo de classificação dos sujeitos, no qual a nota ou parecer descritivo passa a ser o fim.

A avaliação a serviço da formação integral, que contribua com a cidadania, vem ao encontro do que prevê os PCN, devendo ser consideradas novas funções e comportando “uma dimensão social e uma dimensão pedagógica”. (BRASIL, 1997, p. 25).

Pensar na avaliação a partir das concepções de Matemática e de Educação Matemática, discutidas ao longo dessa proposta, requer a compreensão de que o processo de avaliação da aprendizagem vai muito além de observar os estudantes, suas realizações e produções, vai muito além de testá-los e aplicar atividades, trabalhos ou provas.

Para que a Numeralização ocorra de fato e haja contribuição efetiva para formação integral do sujeito, torna-se necessário perceber que a participação consciente e ativa do estudante no processo não é só um direito, mas de fundamental importância. O estudante precisa sentir-se responsável por sua avaliação, compreendendo que seu papel como estudante é também qualificar sua aprendizagem, ou seja, tornar-se “um estudante consciente, atuante, capaz de se autoavaliar e de tomar decisões em seu próprio benefício, que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (MUNIZ, 2010, p. 24).

Dessa forma, o gestor da avaliação não deve ser somente o professor, ou seja, o controle sobre esse processo deve ser compartilhado com os estudantes, pais e comunidade escolar. O que se avalia também deve alcançar outras dimensões importantes da formação humana, sendo explorados e avaliados por todos, adquirindo o caráter formativo, desde que seja objeto de análise coletiva. Os instrumentos de avaliação devem proporcionar vislumbrar todas essas dimensões, os critérios devem ser claros, discutidos e explicitados coletivamente, abrindo espaço para que os estudantes possam se posicionar e participar do registro. Assim, o estudante toma “consciência da relevância de seu papel na escola, com responsabilidade, com compromisso, com envolvimento, com ação e reação”. (MUNIZ, 2010, p. 25). O processo avaliativo deve incorporar os objetivos de se aprender matemática e proporcionar a compreensão da função dessa área para formação humana.

Partindo da concepção de Matemática e da perspectiva de formação dos estudantes defendidas até aqui, é que os objetivos para o ensino de Matemática nas diversas Redes Municipais de Ensino da Região do Alto Vale do Itajaí foram pensados, sendo eles:

1. Revelar que esta área de conhecimento é uma construção histórica, sendo constituída como mecanismo de evolução humana, tendo sua origem e organização a partir de desafios enfrentados pela humanidade em diferentes espaços, tempos e culturas;
2. Capacitar para perceber os conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo à sua volta e as relações possíveis de serem estabelecidas;
3. Promover o domínio sobre as diferentes representações e códigos da Linguagem Matemática e suas formas de operacionalização, possibilitando comunicar-se matematicamente, ler e produzir textos matemáticos ou que envolvam informações matemáticas;
4. Desenvolver a autonomia, a criatividade, o interesse, a curiosidade, a perseverança, a autoconfiança, a cooperação, a alteridade e o espírito de investigação em diferentes contextos que envolvam a Matemática;
5. Estabelecer parâmetros para a interpretação, análise crítica de situações, organização e produção de informações de forma a contribuir com a tomada de decisões;
6. Proporcionar vivências relacionadas a interpretar, elaborar e resolver situações-problemas significativas e desafiadoras, com vistas à elaboração de diferentes estratégias e aprimoramento conceitual;
7. Demarcar a importância dos conceitos matemáticos nas práticas sociocientíficas, através das relações com recursos de TIC;
8. Buscar o estabelecimento de relações existentes entre os conhecimentos matemáticos e demais áreas de conhecimento, a partir de projetos interdisciplinares ou de articulação com outros componentes curriculares do Ensino Fundamental, para promoção da compreensão dos sentidos e significados dos conhecimentos matemáticos e sua relação com a vida.

Ressalta-se que muitas das percepções matemáticas simples e o uso da linguagem matemática acontecem antes mesmo das crianças ingressarem na Educação Básica, visto que os conhecimentos matemáticos e sua representação estão inseridos em inúmeros contextos sociais contemporâneos, muitas vezes, de modo interdisciplinar e articulado. A escola precisa incorporar esses conhecimentos,

estabelecer relações e ampliá-los, promovendo práticas que permitam a apropriação de forma significativa do que foi historicamente construído.

Assim, os conhecimentos matemáticos podem ser organizados em Campos Conceituais, como previstos nos documentos nacionais norteadores para a Educação Básica, sendo esses:

Números e Operações;

Geometria;

Grandezas e Medidas;

Estatística e Probabilidade;

Álgebra e Funções.

Torna-se importante ao educador matemático vislumbrar a compreensão desses Campos a partir das concepções defendidas nessa Proposta Curricular para, dessa forma, conseguir empreender propostas pedagógicas que estabeleçam as inter-relações entre seus diversos conceitos, a partir de práticas articuladas e vinculadas aos processos de Numeramento e Alfabetização Matemática, atendendo as perspectivas crítica e inclusiva.

O Campo Conceitual dos **Números e Operações** abrange os conhecimentos e ideias relacionados ao conceito de número, seu sentido e significado, com vistas à compreensão de como a linguagem matemática, seus códigos e signos foram sendo desenvolvidos ao longo da história da humanidade, possibilitando a representação, controles e tomada de decisões diante de situações vivenciadas nas suas atividades cotidianas.

Muitas civilizações desenvolveram seus próprios sistemas de numeração, como os maias, os babilônios, os egípcios, os chineses, os gregos, os romanos, os hindus e os árabes. (EVES, 1997). Essas elaborações possibilitaram a humanidade buscar novas formas de organização social, estabelecendo novas relações a partir de registros das situações, mesmo antes do surgimento de sistemas de escrita alfabética.

As formas de registro numérico possuem uma história na qual acabou prevalecendo o sistema que melhor atendeu as necessidades de diferentes civilizações. Dessa forma, no século XV, o sistema de numeração, chamado hindu-arábico alcançou diversas regiões do planeta, sendo adotado por diferentes grupos, em substituição

aos demais sistemas de registros numéricos. O sistema hindu-arábico superou os demais sistemas numéricos, principalmente em função de suas características, pois a composição dos numerais torna-se possível a partir da combinação de apenas 10 símbolos (os algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), em que a cada algarismo se associa a um valor relativo à posição ocupada. A posicionalidade oferece inúmeras possibilidades de representação que facilitam o registro, pois permite a representação de números que os registros ocupavam espaços enormes, em outros sistemas numéricos, em espaços reduzidos. Outros sistemas numéricos antigos, mencionados anteriormente, adotaram o valor posicional, no entanto, as operações matemáticas através de algoritmos não eram possíveis. Além disso, esse sistema possuía o algarismo ZERO, o que possibilitava a ampliação das representações, garantindo manter a posicionalidade em qualquer situação. (BOYER, 1974).

A composição do sistema hindu-arábico possibilita a adoção de diferentes bases de representação, sendo a base decimal a escolhida como convencional, originando o que chamamos de Sistema de Numeração Decimal. Ao se adotar esse sistema de numeração, possibilitou-se representar qualquer número, associando o valor posicional dos algarismos que o compõe à múltiplos de 10, o que agrega a cada algarismo seu valor a partir da propriedade multiplicativa. Além da base decimal, hoje temos em vigor outra base muito utilizada, a base sexagesimal, que era utilizada no sistema numérico babilônico, ela é empregada nas medidas de tempo.

Depois de estabelecido o Sistema de Numeração Decimal (SND) como a convenção adotada de representação numérica na linguagem matemática usual formal, seu estudo ampliou-se, sendo estabelecidas subdivisões em Conjuntos Numéricos, para melhor caracterização e possibilidades de compreensão. Esses conjuntos são organizados em Naturais, Inteiros, Racionais, Irracionais, Reais e Complexos. Cada conjunto possui definições e formas de operacionalização própria, sendo relacionados a diferentes situações e fenômenos do mundo físico.

A partir dos códigos adotados, o ser humano avança na exploração de outras possibilidades numéricas, como a experimentação de diferentes bases nos sistemas de numeração. Um dos resultados dessa experimentação matemática é o código binário, ou sistema de numeração binária, em que a base dois foi adotada. A compreensão desse código possibilitou ao ser humano a programação computacional, dando

origem a todo sistema tecnológico digital, hoje suporte do funcionamento da sociedade contemporânea, auxiliando nos avanços científicos e sociais.

O Campo da **Geometria** envolve questões relacionadas à representação ideal do mundo físico. Quando se busca associar objetos de entorno a objetos geométricos temos uma inversão do que de fato essas representações significam, visto que se deve observar que objetos do entorno os geométricos tentam representar. Dessa forma, se a compreensão de Matemática adotada é que essa é uma linguagem de representação e leitura de mundo, não são as formas geométricas que estão em todo lugar, mas sim as formas geométricas tentam representar os diversos objetos que estão em todo lugar. Assim, os padrões geométricos originam-se da observação de fatos e de regularidades existentes na natureza, na tentativa de representa-los e melhor compreende-los. (EVES, 1997).

A partir da definição desses padrões, o ser humano elaborou um conjunto de possibilidades de representações geométricas, sendo definidas as características de classificação e os elementos dessas formas, bem como postulados e teoremas que lhes empreguem condições de existência e, também, possibilitem a criação de novos elementos abstratos, não observáveis no mundo real.

A geometrização do mundo busca encontrar formas de representar a complexidade do que se observa no entorno, desenvolvendo uma visão geométrica, em que se percebem as regularidades e padrões estéticos, como se organizam os espaços, como se definem posições, que formatos são observáveis, entre outros. Portanto, essa parte da linguagem matemática visa à organização e leitura do mundo, permitindo construir representações que se aproximem do que se quer representar e possam ser classificadas a partir de leis gerais.

Dessa forma, surgem diversos desdobramentos da Geometria, ou diversas Geometrias, as quais subdividem os elementos observáveis do mundo físico, agrupando-os por características comuns a partir dessas representações ideais, como: a Geometria Euclidiana, a Geometria Projetista, a Geometria Descritiva, a Geometria Esférica, a Geometria Analítica; a Geometria Fractal; entre outras.

Para além desses desdobramentos formais do conhecimento científico matemático, no que se refere a Geometria, é preciso levar em conta que em muitas culturas são desenvolvidas outras Geometrias não-formais. Constituindo um corpo de conhecimentos válidos no cotidiano, como: Geometria do pedreiro, Geometria do carpinteiro,

Geometria do pescador, Geometria do agricultor, entre muitas outras. Essas, apesar de não-formais possuem sentido e significado para quem as utiliza, podendo servir de ponto de ancoragem (AUSUBEL, 1963) de novos conhecimentos geométricos, os escolares.

O Campo **Grandezas e Medidas** tem como essencial a compreensão do que são as grandezas e quais as possibilidades de sua organização e mensuração. Na tentativa do ser humano de controlar os elementos do mundo físico, orientando a organização social e a tomada de decisões, é que surgem as diferentes grandezas. Grandeza engloba determinado tipo de característica que pode ser mensurada, por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade, volume, velocidade, valor monetário, superfície, temperatura entre outros.

A possibilidade de mensuração de uma grandeza é que dá origem aos sistemas de medidas. Durante a história da humanidade a atividade de medir aparece como uma constante (BOYER, 1974). Definir que diferentes situações pertencem a uma determinada grandeza deram subsídios para pensar em formas de registro e mensuração quando essa se apresenta. Dessa forma, o ser humano criou as unidades de medida e os instrumentos de medição, mas esses nem sempre compartilhados por todos.

Ao estudar a história dos sistemas de medidas é possível perceber, como cada civilização foi desenvolvendo unidades de medidas próprias para medir a mesma grandeza. A necessidade da criação dessas unidades deu-se a partir de situações que se apresentavam no cotidiano dos grupos sociais, as quais precisavam ser resolvidas para manter a organização social, como medir terras, quantidades de grãos, o tempo de plantio, entre outros. Cada civilização se organizava a partir de seu sistema de medidas, no entanto, quando tentavam se relacionar com outros grupos sociais é que os problemas surgiam, pois não havia compatibilidade de unidades e instrumentos, tampouco maneiras de conversão. Desse modo, ao longo da história da humanidade, o que se estabeleceu por vários séculos foram maneiras de conversão entre os diferentes sistemas, o que, muitas vezes, gerou imprecisões e conflitos, ou a padronização de algumas unidades entre povos que se relacionavam mais intimamente, principalmente por conta do comércio. (BOYER, 1974).

As relações entre as nações foram ganhando dimensões mundiais, dessa forma, algumas grandezas acabaram tendo suas unidades de medidas padronizadas,

como o tempo, a massa e o comprimento. Somente no século XX, em 1960, é que se estabeleceu um Sistema Internacional de Medidas (SI), onde as grandezas consideradas principais foram determinadas e suas unidades-padrão e símbolos foram estabelecidos, sendo elas: Comprimento (metro), Massa (quilograma), Tempo (segundo), Corrente Elétrica (ampère), Temperatura (kelvin), Quantidade de Matéria (mol) e Intensidade Luminosa (candela). Além dessas, são estabelecidas também as unidades-padrão das grandezas consideradas derivadas, como: Área (metro quadrado), Volume (litro, metro cúbico), entre outros.

O SI no mundo atual é amplamente utilizado e permite estabelecer relações em escala global, em que as grandezas são mensuradas e representadas de forma padronizada em diferentes situações e fenômenos de mesma natureza. Vale ressaltar que se estabelecem, também, relações possíveis entre as unidades-padrão de diferentes grandezas. Assim, adotam-se formas de conversão entre diferentes unidades de medidas para possibilitar a compreensão e solução de situações que se apresentem em diferentes contextos sociais.

Estatística e Probabilidade é outro Campo Conceitual a ser considerado no ensino da Matemática no contexto educacional. Ele abrange conhecimentos básicos acerca do estudo de informações a partir de fenômenos, suas formas de organização, representação e interpretação, que possam embasar tomadas de decisão e estimar possíveis resultados. A linguagem matemática, adotada nesse campo da Matemática, compreende uma série de termos e expressões que precisam ser dominados, pois são conceitos importantes que necessitam de uma utilização adequada.

A Estatística é um campo amplo da Matemática, surge historicamente da necessidade de controlar e prever situações cotidianas. Existem indícios da utilização de elementos da Estatística que datam de mais de dois mil anos, quando se realizavam credenciamentos para controle de impostos e cômputo de populações. (EVES, 1997). A Estatística Descritiva é um método de estudo de dados quantitativos ou passíveis de quantificação, prevendo diferentes momentos e parâmetros que permitem confiabilidade nos resultados alcançados. Considerar essas dimensões em sua plenitude é fundamental para chegar a conclusões significativas embasando teoricamente a tomada de decisões. O tratamento estatístico é amplamente utilizado quando se deseja compreender um fenômeno, extraíndo, organizando e representando os dados, calculando as estatísticas que fornecem elementos para análise e a construção de

conclusões. Percorrer o caminho inverso, também, torna-se fundamental para compreensão e leitura de mundo, visto que as formas de apresentação de dados e informações utilizam, muitas vezes, elementos da Estatística para serem veiculados, como: gráficos, tabelas, diagramas, quadros, planilhas, entre outros.

A probabilidade torna-se necessária nesse campo conceitual, principalmente pela necessidade de levantar hipóteses quando não há dados precisos para se chegar a conclusões acerca do fenômeno utilizando a Estatística Descritiva. Dessa forma, torna-se necessário saber estimar resultados a partir da análise das informações disponíveis acerca do fenômeno, considerando diferentes possibilidades e estabelecendo critérios de análise e elaboração de possíveis conclusões.

O Campo Conceitual que abrange **Álgebra e Funções** refere-se às relações genéricas que foram elaboradas para representação de diferentes situações e fenômenos, relacionadas às ideias de quantificação, sendo desenvolvidos ao longo da história da humanidade. A álgebra hoje se aplica a todos demais campos da Matemática, introduzindo o conceito de incógnita, que passa a representar um número desconhecido, ou seja, é uma variável representativa de um número.

Os indícios mais antigos de representações algébricas foram encontrados nos artefatos babilônicos, que possuem aproximadamente quatro mil anos de existência. Outras civilizações antigas também se debruçaram sobre os estudos algébricos, como os egípcios, os romanos e os gregos. (EVES, 1997). As discussões e elaborações desses povos giravam em torno do estabelecimento e estudo de propriedades algébricas, que garantissem seu caráter genérico. Dessa forma, a álgebra compreende o estudo das estruturas algébricas e de distintas formas de representação que manipulem incógnitas a partir de propriedades operatórias.

Nesse contexto de elaboração conceitual, surgem as equações e as funções algébricas. As equações permitem operar com variáveis representativas de números em situações que envolvem igualdades, permitindo encontrar os valores desconhecidos a partir de sistemas operatórios. Já as funções, estabelecem possibilidades a partir de variáveis interdependentes, o que se aplica a diversas situações cotidianas e científicas, a partir do emprego de determinados parâmetros que definam os resultados pretendidos. O conhecimento de funções também permite estimar resultados, pois possibilita a construção de modelos matemáticos representativos de fenômenos.

A linguagem matemática relacionada à álgebra e funções favorece as habilidades de abstração e generalização, desde que se oportunize não somente o acesso às propriedades operatórias e de manipulação, mas, também, a que fatos podem se referir e auxiliar na tomada de decisões.

Na busca pela formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental, o trabalho com os conceitos matemáticos dos cinco Campos Conceituais necessita ser realizado de forma articulada, visto que esses conhecimentos se inter-relacionam em diversas situações. Dessa maneira, os conceitos ganham sentido e fortalecem a compreensão e apropriação conceitual da área. Trabalhar, por exemplo, o conceito de número em situações cotidianas, que envolvem medidas de diferentes grandezas ou associado a estudos da Geometria, torna-se profícuo quando se pretende oferecer sentido e significado aos conceitos matemáticos. Além disso, fazer o estudo de dados provenientes de medições de grandezas, que ofereçam números pertencentes a algum dos Conjuntos Numéricos, através dos elementos da Estatística, podendo resultar em representações geométricas, como gráficos, por exemplo, é uma articulação possível e necessária. Os estudantes precisam ser desafiados a estabelecer essas relações e, através delas, o professor pode desenvolver propostas pedagógicas que estabeleçam contextos favoráveis a essas elaborações.

O que se pretende evidenciar é que a Matemática aqui é compreendida como linguagem de leitura, compreensão e representação do mundo, então, é preciso ser trabalhada a partir de relações entre os diferentes Campos e conceitos matemáticos, assim como relacionando ao mundo físico que lhes dão origem.

A cada Campo Conceitual pertence um rol de conceitos matemáticos, para os quais se estabelecem objetivos de aprendizagem a serem atingidos ao longo do Ensino Fundamental, não de forma estanque, fragmentada e imediata, mas sendo introduzido, aprofundado, consolidado e retomado de forma articulada ao longo do período formativo a que se destina essa Proposta Curricular.

Entenda-se como:

- **I (introduzir):** trabalhar ideias fundamentais do conceito.
- **A (aprofundar):** ampliar os diferentes graus de complexidade do conceito.
- **C (consolidar):** promover a apropriação conceitual, com a linguagem específica do componente curricular.
- **R (retomar):** mobilizar os conceitos já formalizados e consolidados relacionados.

QUADRO 16: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

CAMPOS CONCEITUAIS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Números e Operações	Compreender o significado e sentido do conceito de número e suas distintas funções do uso social dos numerais.	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Reconhecer que os sistemas de numeração são construções históricas e sociais elaboradas para compreensão, registro e solução de situações vivenciadas pela humanidade.	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Conhecer as características e estrutura do Sistema de Numeração Decimal, seus padrões observáveis e formas de operacionalização na sociedade contemporânea.	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Reconhecer os diversos conjuntos numéricos, suas características, diferenças, semelhanças, relações e formas de operacionalização, bem como situações e fenômenos que possam representar.	---	---	I	I	A	A	A	A	C
Geometria	Compreender a Geometria como uma criação humana, desenvolvida para representar de forma ideal os elementos do mundo físico.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Verificar a existência de diferentes tipos de Geometria e compreender o que buscam representar.	I	A	A	A	A	A	A	A	C

	Diferenciar, identificar e construir objetos geométricos pertencentes à Geometria Euclidiana, Projetista e Descritiva, estabelecendo as relações existentes entre si e o que representam.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Conhecer as características e elementos de diferentes objetos geométricos, postulados e teoremas da Geometria Euclidiana e sua utilização social.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Reconhecer padrões de repetições e similaridades a partir de eixos, considerando os movimentos de translação, rotação e reflexão, para desenvolver a visão geométrica, percebendo como a ordem e estética está presente no mundo físico.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Perceber a importância e como utilizar elementos geométricos para localização no espaço e otimização da organização e leitura de mundo.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
Grandezas e Medidas	Compreender o que são grandezas e a importância histórica e social da elaboração dos sistemas de medidas.	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Identificar diferentes grandezas e dominar a leitura, registro e formas de utilização dos sistemas de medidas usuais em diferentes fenômenos.	I	A	A	A	A	A	A	A	C

	Verificar a relação existente e as diferenças entre os sistemas de medidas e as possibilidades de transformação entre eles para compreensão e solução de situações.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
Estatística e Probabilidade	Compreender o significado de aleatoriedade, estimativa, população, espaço amostral, resultados possíveis, resultados favoráveis, probabilidade, tentativas, experimentos equiprováveis, média, moda, mediana, frequência absoluta e relativa, entre outros, para embasar decisões sobre situações do cotidiano.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Classificar diferentes eventos a partir de análises de suas características e compreensão das relações estabelecidas em diferentes situações do cotidiano para estimar resultados.	---	I	A	A	A	A	C	R	R
	Conhecer como se realiza a coleta, organização, representação e estudo pela Estatística Descritiva de dados de diferentes naturezas para compreensão de fenômenos e tomada de decisões.	I	A	A	A	A	A	A	A	C

	Construir, ler e interpretar tabelas, listas, diagramas, planilhas, quadros e gráficos, considerando os elementos que os compõem, em diferentes situações sociais que se apresentem, para compreensão de fenômenos e tomada de decisões.	I	A	A	A	A	A	A	A	C
Álgebra e Funções	Reconhecer a álgebra como forma de registro genérico historicamente construído pela humanidade, que adota variáveis representativas de números em situações de quantificação.	---	---	---	I	A	A	A	A	C
	Compreender que as relações e funções algébricas possibilitam a representação formal de diversos fenômenos e auxiliam na tomada de decisões e antecipação de resultados possíveis.	---	---	---	---	I	A	A	A	C
	Compreender, representar e resolver diferentes situações que envolvam igualdades e operações matemáticas que tenham termos desconhecidos.	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Conhecer diferentes possibilidades de representação algébrica em situações que se organizam de forma sequencial, permitindo conhecer qualquer elemento de sua coleção, a partir das regras estabelecidas.	I	A	A	A	A	A	A	A	C

Fonte: Professores de Matemática envolvidos no projeto

Os conceitos matemáticos podem ser elencados revelando como sua evolução pode acontecer ao longo do Ensino Fundamental, no entanto vale ressaltar que só será alcançado o ideário de formação apresentado se forem levados em consideração às concepções e objetivos discutidos ao longo do texto. A necessidade de estabelecer o tempo em que cada conceito matemático deve ser consolidado está em consonância com a BNCC e os descritores da Matemática das avaliações externas em larga escala a que as diversas redes de ensino são submetidas periodicamente.

QUADRO 17: CONCEITOS MATEMÁTICOS

EIXOS	CONCEITUAIS MATEMÁTICOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Números e Operações	Número e suas funções	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Sistemas Numéricos	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Sistema de Numeração Decimal	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Operações no SND	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Números Naturais	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Operações com Naturais	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Múltiplos e Divisores	--	I	A	A	A	C	R	R	R
	Números primos	--	--	--	I	A	C	R	R	R
	Números inteiros	--	--	I	I	I	A	C	R	R
	Operações com inteiros	--	--	--	--	I	A	C	R	R
	Números racionais	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Operações com racionais	--	--	--	--	I	A	A	C	R
	Números irracionais	--	--	--	--	--	I	A	A	C
	Números reais	--	--	--	--	--	--	I	A	C
Geometria	Plano cartesiano	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Espaço	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Simetria	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Figuras planas (polígonos e não polígonos)	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Figuras espaciais (poliedros e não poliedros)	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Lugar geométrico	I	A	A	A	A	A	A	C	R
	Retas	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Perímetro	--	I	A	A	A	C	R	R	R
	Ângulos	--	I	A	A	A	A	C	R	R
	Área	--	--	I	A	A	A	C	R	R
	Elementos das figuras geométricas	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Semelhança	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Congruência	--	--	I	A	A	A	C	R	R
	Teorema de Pitágoras	--	--	--	--	--	--	--	I	A/C
	Teorema de Tales	--	--	--	--	--	--	--	I	A/C
Relações métricas do triângulo retângulo	--	--	--	--	--	--	--	I	A	
Razões trigonométricas	--	--	--	--	--	--	--	--	I/A	

Grandezas e Medidas	Medidas de comprimento	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Medidas de superfície	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Medidas de capacidade	I	A	A	A	C	R	R	R	R
	Medidas de massa	I	A	A	A	C	R	R	R	R
	Medidas de volume	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Medidas de tempo	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Medidas de temperatura	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Sistema monetário	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Proporcionalidade	--	--	--	I	A	A	C	R	R
Estatística e Probabilidade	Estimativa	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Eventos	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Variáveis	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Dados quantitativos	I	A	A	C	R	R	R	R	R
	Tabelas, listas, diagramas, planilhas e quadros	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Gráficos	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Média	--	--	--	I	A	C	R	R	R
	Moda	I	A	A	A	A	A	A	A	C
	Mediana	--	--	--	--	I	A	A	A	C
	Probabilidade	--	--	--	I	A	A	C	R	R
Álgebra e Funções	Relações por atributos	I	A	C	R	R	R	R	R	R
	Relações numéricas	I	A	A	A	A	C	R	R	R
	Sequências	I	A	A	A	A	A	A	A	A
	Operações inversas	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Razão e proporção	--	--	--	I	A	A	C	R	R
	Regra de três	--	--	--	--	I	A	C	R	R
	Juros	--	--	--	I	A	A	A	C	R
	Variável	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Incógnita	I	A	A	A	A	A	C	R	R
	Equações do 1º grau	--	--	--	--	--	I	C	R	R
	Sistemas de equações do 1º grau	--	--	--	--	--	--	I	A	C
	Expressões algébricas	--	--	--	--	--	I	A	C	R
	Polinômios	--	--	--	--	--	--	I	A/C	R
	Equações do 2º grau								I	A/C
	Sistemas de equações do 2º grau	--	--	--	--	--	--	--	--	I/A
Função do 1º grau	--	--	--	--	--	--	--	I	A	
Função do 2º grau	--	--	--	--	--	--	--	--	I	

Fonte: Professores de Matemática envolvidos no projeto

9. O ESTUDO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Profº Me. Ilton Agostini Júnior²⁴

O direito à educação está consagrado no Diploma Constitucional brasileiro (1988) como um direito social visando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como tal, é dever do Estado, da família e da sociedade assegurá-lo de forma indistinta. Portanto, entende-se que ela transpassa a individualidade e caracteriza-se como um bem comum.

Neste cenário, a construção compartilhada de uma proposta curricular que dialogue com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) de forma contextualizada, considerando as múltiplas especificidades da região do Alto Vale do Itajaí, requer cautela e comprometimento nas discussões sobre a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza no ensino fundamental. Por isso, alguns paradigmas educacionais merecem ser superados, a fim de provocar uma mudança de concepção do próprio ensino das Ciências que seja convergente com as inovações requeridas na contemporaneidade.

Em pleno século XXI é complexo argumentar a favor do ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental, especialmente, quando se considera que expressiva proporção dos conhecimentos constituintes do *corpus* do conhecimento científico atual foram produzidos durante a segunda metade do século XX e que, a grande maioria dos cientistas que se dedicaram à pesquisa durante a história do homem, tiveram ascensão no mesmo período (WEISSMANN, 1993), dando a falsa impressão de esgotamento dos conhecimentos de ciências.

²⁴ Graduado em ciências biológicas pela universidade do planalto catarinense (2007). Especialista em gestão ambiental pela Faculdade Capivari (2007). Mestre em manejo de solo Pela Universidade Do Estado De Santa Catarina (2012). Doutorando em ciência do solo pela Universidade Do Estado De Santa Catarina; Policial Militar do Estado de Santa Catarina desde 2004, lotado na 1ª Cia do 2º batalhão de Polícia Militar Ambiental - Lages; professor do Serviço Nacional De Aprendizagem Comercial (SE-NAC/Lages desde 2007) em cursos técnicos e de graduação. Integrante do Programa Conexão Educacional do SENAC/SC. Professor da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPPAL, desde 2012. Professor no programa de pós-graduação (lato sensu) pelo Instituto Educar Brasil, desde 2011. Possui experiência em crimes e impactos ambientais, educação ambiental e gestão ambiental. Possui premiações como orientador em projetos de cunho socioambiental a nível regional e estadual.

Considerando o fato de a sociedade contemporânea ser caracterizada pelo uso e busca intensiva do conhecimento nas mais variadas atividades humanas, fruto da revolução tecnológica que se acentuou a partir da segunda metade do século passado através das mudanças na metodologia do ensino de ciências nas últimas cinco décadas foram percebidas.

Parece haver consenso entre os educadores de Ciências que a lista de conteúdos programáticos a ser trabalhada no ensino fundamental está definida, uma vez que, esta abordagem contempla os diferentes aspectos conceituais das ciências naturais, conhecidos até agora. Entretanto, o que se questiona é a metodologia de como são abordados os temas, sendo em muitos casos descontextualizados e isolados, não contribuindo satisfatoriamente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes numa perspectiva cidadã.

Esta maneira isolada de abordagem das ciências naturais nas escolas - algumas delas - gera uma sensação de inutilidade dos conhecimentos por parte dos estudantes, pois, não estabelece relações com as outras áreas do conhecimento e com a realidade sociocultural dos estudantes. Esta situação precisa ser (re)pensada e certamente ocorrerão resistências, já que, obrigará os professores a sair de uma zona de conforto e buscar novas alternativas didáticas que resolvam este dilema educacional.

As ciências da natureza estão inseridas diretamente na cultura e no modo de vida das pessoas, na busca por desvendar os mistérios da vida, das relações ecológicas, da biosfera, dos ciclos naturais, passando pela cadeia produtiva industrial e outros tantos, que permitem conjecturar sobre a origem de tudo e todos. Estes fenômenos fazem parte do cotidiano dos estudantes e devem ser considerados em sala de aula.

Registra-se que inúmeras pesquisas comprovaram que os estudantes possuem um esquema de conhecimentos prévios e não chegam desprovidos em uma nova situação escolar (DRIVER *et al.*, 1985; HIERREZUELO & MONTERO, 1988; LLORENS, 1992; POZO *et al.*, 1991; GIORDAN & DE VECCHI, 1987). Sustenta-se que os conhecimentos prévios constituem sistemas de interpretação e de leitura a partir dos quais os estudantes conferem significado às situações de aprendizagem escolar (COLL, 1987; DRIVER *et al.*, 1989).

Neste contexto, alguns pontos merecem ser analisados e discutidos conjuntamente entre os educadores – pedagogos, professores e gestores-, cada qual auxiliando na sua área de concentração, apontando os desafios e oportunidades decorrentes das concepções que serão trabalhadas no ensino fundamental, atentando-se para as peculiaridades de cada rede de ensino dos municípios que pertencem à AMAVI.

Para uma abordagem diferenciada em relação ao ensino das ciências naturais é preciso ter um olhar sistêmico, abrangente e contextualizado que faça deste estudo uma extensão das relações e situações que os estudantes vivenciam todos os dias e permita que eles sejam capazes de enfrenta-las, mediante a análise e interpretação, por meio dos modelos conceituais e também dos procedimentos próprios adotados no estudo da ciência.

De acordo com Fumagalli (1993), diferentes linhas permitem justificar a educação de ciências no ensino fundamental, sendo que três considerações merecem destaque:

- O direito dos estudantes de aprender ciências;
- O dever social e obrigatório da escola fundamental como sistema escolar de distribuir conhecimentos científicos ao conjunto da população; e
- O valor social do conhecimento científico.

Segundo Malafai & Rodrigues (2008), o direito dos estudantes de aprender ciências se deve à psicologia cognitiva. Certamente, refere-se ao fato de ter dado aos profissionais da educação as informações sobre o modo como os estudantes, em seus diferentes percursos geracionais, constroem conhecimentos e compreendem o mundo. Assim, não ensinar Ciências nas primeiras idades, invocando uma suposta incapacidade intelectual das crianças, é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais.

Os autores ainda comentam sobre outros dois aspectos, conforme argumentam:

A escola de ensino fundamental e a distribuição social de conhecimento científico: essa outra linha de argumentação tem como base o papel social atribuído à escola enquanto sistema escolar de ensino. No contexto atual, e devido ao marcante caráter assistencial que a educação brasileira assume, mais do que nunca é necessário fazer recolocação crítica do papel social do ensino escolar; o valor social do conhecimento científico: partindo de uma avaliação positiva do conhecimento científico, pode-se entender assim como Fourez

(1987), que tal conhecimento pode possibilitar uma participação ativa e com senso crítico numa sociedade como a atual, na qual o fato científico está na base de grande parte das opções pessoais que a prática social exige (MALAFAI & RODRIGUES 2008).

Considerando-se que a educação é uma “aprendizagem que leva à integração social ou ao ajustamento social” (MAIA, 1998), é claramente perceptível que tal objetivo não é atingido se nos restringirmos a proporcionar apenas o acúmulo de informações e conhecimentos, tirados dos livros, o que qualquer um que saiba ler pode fazer (MALAFAI & RODRIGUES 2008).

Conforme análise de Viecheneski e Carletto (2013), as crianças pequenas, inseridas nos primeiros anos da escolarização, possuem uma enorme curiosidade e desejo de compreender o mundo a sua volta. Ao observá-las e ouvi-las, pode-se facilmente evidenciar suas explicações sobre os fenômenos do cotidiano, e nessas tentativas, suas hipóteses e maneiras peculiares de explicar os acontecimentos do seu meio. Na mesma linha de raciocínio Viecheneski & Carletto (2013), argumentam:

Nesse contexto, entende-se que cabe ao professor dos anos iniciais, incentivar o espírito investigativo e a curiosidade epistemológica dos alunos, estimulando-os a levantar novas suposições, a questionar, confrontar ideias e construir, gradualmente, conceitos científicos acerca dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias. O ensino de ciências, nesse sentido, assume um papel significativo na formação do cidadão, e remete ao professor o desafio de promover a ação pedagógica a partir de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, ou, dito de outro modo, desenvolver uma prática centrada na articulação dos conhecimentos das diversas áreas entre si, e entre essas e o mundo dos alunos (VIECHENESKI & CARLETTO, 2013).

Neste sentido, qual é o entendimento da ciência que queremos consolidar? É preciso estimular discussões sobre os procedimentos a serem adotados para sua efetivação, promovendo a formação continuada dos professores de todas as redes de ensino e capacitação dos gestores educacionais, a fim de mobilizar diferentes conhecimentos na concretização de seu trabalho, seja ele técnico ou docente, melhorando sobremaneira o planejamento de propostas e projetos didáticos a serem realizadas no âmbito escolar e, paralelamente a isto, é importante refletir sobre o processo avaliativo.

A participação e a discussão dos profissionais da educação na organização de suas ações, reconhecendo as mudanças que vem acontecendo na consciência e identidade profissional dos educadores, oferece a eles a oportunidade de serem sujeitos

ativos do processo e corresponsáveis pelos resultados. Esse reconhecimento agrega na proposta o conhecimento técnico, a cultura local, a formação profissional, a diversidade, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação, bem como, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito, direito este do estudante e do professor.

Assim, o objetivo principal é consagrar os estudantes como protagonistas do processo, por isso, é necessário planejar atividades específicas para cada grupo geracional de estudantes, adequando a cada perfil, algo não tão simples. É um processo que demanda tempo e análise profunda por parte do professor, pois, ele poderá traçar parâmetros gerais a serem trabalhados, entretanto, o processo será permeado por situações e conhecimentos não previstos. Neste caso, descarta-se o cenário de improvisação, pelo contrário, promovem-se espaços educativos abertos de reconstrução do conhecimento propícios para o desenvolvimento das inter-relações possíveis.

Como referem Marques e Dallepiane (2002), cada vez mais o professor se torna indispensável e dele se exigem competências específicas para dar conta da complexidade que é o trabalhar com o conhecimento e com os mais diferentes sujeitos que interagem no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, o ensino de ciências pode contribuir para que os estudantes sejam inseridos em uma nova cultura - a cultura científica - que lhes possibilitará ver e compreender o mundo com maior criticidade e com conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, com vistas a uma melhor qualidade de vida. Entende-se que esse processo, aqui denominado de “alfabetização científica”, é uma construção que se prolonga por toda a vida, contudo, ressalta-se que seu desenvolvimento é fundamental desde a fase inicial da escolarização (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2001; TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem Ciências como uma elaboração humana para a compreensão do mundo (BRASIL, 1998). Seus procedimentos podem estimular uma postura reflexiva e investigativa sobre os fenômenos da natureza e de como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e criando uma nova realidade social e tecnológica, cuidando ao fazer analogias da transposição didática do conhecimento científico para os conhecimentos populares. (VASCONCELOS & SOUTO, 2003; CHEVARD, 1998). Assim,

Em consonância com os debates contemporâneos, os PCNs reforçam a urgência do abandono de práticas pedagógicas tradicionais, alicerçadas na memorização e fragmentação dos conhecimentos, e defendem uma proposta de ensino de ciências contextualizada e interdisciplinar, que favoreça a aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias ao exercício da cidadania. Em vista disso, os PCN (Brasil, 1997) propõem que os conteúdos de ciências sejam trabalhados a partir da problematização de temas socialmente relevantes que permitam abordar a ciência e a tecnologia, abarcando as intrincadas relações entre estas e os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais (Bettencourt et al, 2014).

Na tabela abaixo, Bettencourt et al, (2014) trazem uma comparação entre uma abordagem tradicional ao ensino das Ciências e uma abordagem voltada a Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS).

TABELA 57: TABELA COMPARATIVA

Abordagem tradicional	Abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)
Levantamento dos principais conceitos encontrados nos manuais escolares	Identificação de problemas com interesse ou impacto local e/ou pessoal
Implementação de atividades propostas no manual da disciplina	Uso de recursos locais (humanos e materiais) para localizar informação e resolver problemas
Os estudantes compilam, passivamente, a informação fornecida pelo professor e pelos livros	Os estudantes estão ativamente envolvidos na procura de informação
Centraliza em informação considerada importante para os estudantes	Centraliza no impacto pessoal, recorrendo à criatividade dos estudantes
Os conteúdos científicos são vistos como a informação incluída e explanada nos manuais escolares e nas exposições do professor	Os conteúdos científicos não são considerados como algo que existe apenas para que os estudantes os aprendam
Os estudantes concentram a sua aprendizagem nos problemas propostos pelo professor e pelos livros	Os estudantes tornam-se conscientes da sua cidadania à medida que tentam resolver assuntos/problemas que identificaram
A aprendizagem de ciência ocorre na sala de aula simplesmente porque faz parte do currículo escolar	Os estudantes veem o papel da ciência numa determinada instituição e numa comunidade específica
As aulas de ciências centram-se no conhecimento previamente construído	As aulas de ciências centram-se no conhecimento previamente construído ou estabelecer conexão com os conhecimentos atuais.
Há pouca preocupação com o uso dos conteúdos científicos para além do desempenho nos testes e fora da sala de aula	Os estudantes são encorajados a desfrutar e a experimentar conhecimentos científicos

Fonte: adaptado de (Bettencourt et al, 2014).

Outro ponto delicado a ser trabalhado com os estudantes, refere-se aos temas transversais. Muitos aspectos sociais poderiam ser facilmente abordados como temas transversais para as atividades escolares, porém, os critérios estabelecidos pelos PCN levaram em conta: a urgência social; a abrangência nacional; a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; e o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Neste contexto, os temas transversais sugeridos para serem trabalhados nas atividades escolares são: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; e temas locais. De acordo com Bachelard, (2001), devemos criar rupturas ao conhecimento prévio dos estudantes. Entretanto, na nova concepção do ensino de ciência natural, é essencial que os saberes populares sejam considerados e não sofram rupturas abruptas, mas serem transportados e direcionados na busca do conhecimento científico estabelecido.

Assim sendo, os currículos de ciências não podem continuar a ser vistos apenas pela ótica de uma listagem de conteúdos que necessitam ser transmitidos. Para além das preocupações óbvias com aspectos relativos aos conteúdos científicos, é necessário que as metodologias usadas para a operacionalização do currículo envolvam situações-problema, resolução de problemas, jogos de simulação e debates sobre temas controversos (BETTENCOURT et al, 2014). De acordo com Lopes (2004), Membiela (2001), Marques e Rebelo (2005), e Yager e Tamir (1993), todas estas estratégias concorrem para um entendimento de Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS) do ensino e aprendizagem das Ciências.

Estes esclarecimentos são importantes para alinhar a proposta curricular das redes municipais pertencentes à AMAVI com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atendendo ao Plano Nacional de Educação, uma vez que as avaliações externas e os livros didáticos serão norteados pelas suas diretrizes e objetivos. No mesmo sentido, a respectiva proposta curricular está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Referente à BNCC é oportuno destacar que seu objetivo é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e Ensino Médio, capazes de garantir aos sujeitos da educação básica o direito à educação (BNCC, 2015):

Segundo (BNCC, 2015) os componentes curriculares da área de conhecimento Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras.

Considerando a multidimensionalidade formativa, a Base Nacional Comum Curricular propõe uma organização dos conhecimentos das Ciências da Natureza em eixos que possam estruturar o currículo e possibilitar a articulação entre componentes curriculares. Logo, o ensino de ciências da natureza será norteado pelos quatro eixos estruturantes listado na Base Nacional Comum Curricular (2016), sendo eles:

- **Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza** – São enfatizados os conteúdos conceituais específicos de cada componente curricular. Os conteúdos conceituais poderão ser propostos no currículo a partir de estudos sobre fenômenos, processos e situações que suscitam o domínio de conhecimentos científicos para a sua compreensão.
- **Contextualização histórica, social e cultural das Ciências da Natureza** – São tratadas as relações entre conteúdos conceituais das Ciências da Natureza e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, devendo apontar para estudos de temas de relevância social, a partir dos quais articulações entre diferentes áreas poderão ser feitas.
- **Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza** – Enfatiza a dimensão do saber fazer, proporcionando aos estudantes uma aproximação com os modos de produção do conhecimento científico, propondo estudos sobre processos de construção de modelos científicos, práticas de investigação científica adequadas ao contexto escolar e o uso de tecnologias, considerando as especificidades de cada região.
- **Linguagens das Ciências da Natureza** – Ressalta a importância do domínio das linguagens específicas das Ciências da Natureza e das múltiplas linguagens envolvidas na comunicação e na divulgação do conhecimento científico.

Os objetivos de aprendizagem nesta etapa de ensino também são elencados na BNCC. Assim, o planejamento criterioso dos objetivos de aprendizagem é essencial para estabelecer uma abordagem expressiva e contínua no ensino de ciências da natureza. Neste cenário, esta proposta norteia-se pela BNCC, no que tange uma organização a partir de unidades de conhecimento (UC), que trazem os conteúdos e vivências essenciais para os estudos das Ciências no Ensino Fundamental, sendo elas:

UC1: Materiais, substâncias e processos: Contempla o estudo dos materiais, das substâncias e dos processos e a sua relação com a vida cotidiana da sociedade, explorando o seu uso e a sua utilização pelo ser humano ao longo dos tempos. Reconhece os processos que estão envolvidos na produção e obtenção de materiais, o uso de recursos naturais, os tipos de energias e fontes alternativas.

UC2: Ambiente, recursos e responsabilidades: Contempla questões relacionadas ao ambiente, a seus recursos e a responsabilidade de seu uso, caracterizando os fenômenos e as interações de organismos com o ambiente, bem como as implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre. Contempla, também, o entendimento das relações de diferentes populações humanas em nosso planeta, em tempos e lugares distintos, quanto à utilização de recursos naturais e impactos causados e a adoção de alternativas sustentáveis que passem, desde a mudança de atitudes individuais e coletivas até a aplicação do conhecimento científico para o desenvolvimento de tecnologias sociais sustentáveis.

UC3: Bem-estar e saúde: Contempla temas relativos ao bem-estar humano e suas condições de saúde, levando em conta aspectos como a higiene pessoal; o convívio saudável; os hábitos alimentares; as atividades físicas e recreativas; os cuidados diversos relacionados a contágios; a atenção com a alimentação saudável e equilibrada. Contempla, ainda, a identificação de doenças que acometem a saúde, suas implicações e prevenção.

UC4: Terra, constituição e movimento: Contempla a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e a história da vida na Terra. Situa a Terra como um planeta singular com suas esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera, bem como sua peculiar distribuição entre oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas e em movimento. Trata do papel da atmosfera no equilíbrio energético da Terra, considerando o intercâmbio de energia e matéria com o resto do sistema solar. Além disso, aborda as relações que se estabelecem entre corpos celestes, considerando fenômenos como forças que atuam entre corpos.

UC5: Vida: constituição e reprodução: Contempla as diferentes formas de vida, como são constituídas e reproduzidas. Na perspectiva proposta, destacam-se a diversidade da vida, as funções vitais dos seres vivos, bem como sua relação com os processos evolutivos. Aborda as estruturas, os órgãos e as funções do corpo humano e as características dos principais grupos de plantas, invertebrados e vertebrados, considerando os padrões de adaptação, evolução e reprodução.

UC6: Sentidos: percepção e interações: Contempla a compreensão sobre os sentidos, levando em conta a diversidade de formas de percepção do ambiente pelos seres vivos e sua relação com os fenômenos de natureza sonora, luminosa, térmica, elétrica, mecânica e bioquímica. Salienta, também, as interações e as relações dos seres vivos com o ambiente em que vivem e a importância das tecnologias que promovem a mediação da interação dos seres humanos com o ambiente.

De maneira esquematizada, os quadros abaixo trazem individualizado do 1º ao 9º ano a disposição dos objetivos de aprendizagem indicados em cada um dos quatro eixos estruturantes em suas respectivas Unidades de Conhecimento (UC), proposto pela Base Comum Curricular e consolidados pelos professores da rede de ensino dos municípios da AMAVI.

QUADRO 18: 1º ANO

1º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Materiais, Substâncias e Processos – UC 01	Conhecimento conceitual	Reconhecer materiais de uso cotidiano, identificando do que são feitos e como são utilizados nas atividades humanas.
		Descrever as características de materiais de uso cotidiano e agrupá-los de acordo com tais características.
		Identificar processos de transformação de materiais que ocorrem no dia a dia.
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer que a sociedade utiliza conhecimentos sobre materiais produzidos pela ciência e pela tecnologia
	Processos e práticas de investigação	Descrever etapas de transformação de materiais e fazer perguntas sobre o que está ocorrendo.
	Linguagens	Representar, por meio de desenhos, processos de transformação de materiais
Construir quadros que mostram agrupamentos de materiais de acordo com suas características.		
Bem-estar e saúde – UC 03	Conhecimento conceitual	Identificar práticas cotidianas de cuidados pessoais que contribuem para o bem-estar e a saúde.
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer a importância do descarte adequado de lixo doméstico, relacionando-o a cuidados com a saúde
	Processos e práticas de investigação	Observar e classificar os diferentes tipos de resíduos produzidos pela escola
	Linguagens	Representar e expressar, por meio de desenhos ou colagens de imagem, práticas de cuidados pessoais de higiene
Sentidos: percepção e interações – UC 06	Conhecimento conceitual	Compreender que se interage com o meio em que se vive por meio dos sentidos.
		Reconhecer que as sensações das interações do cotidiano são diferentes entre indivíduos.
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer equipamentos tecnológicos que necessitam do uso dos sentidos no cotidiano.
		Identificar diferentes tipos de sensações em ações reais e imaginárias realizadas por personagens infantis em programas TV, livros e outros veículos de comunicação
Processos e práticas de investigação	Fazer levantamento de algumas características físicas e de capacidades dos colegas da classe: auditiva, visual, sensações do tato, paladar e olfato	

		Reconhecer que nossa mobilidade e nossa capacidade de utilizar os cinco sentidos dependem das nossas condições físicas e de saúde.
	Linguagens	Expressar por desenhos e encenações as diferentes possibilidades de emprego dos sentidos
		Reconhecer símbolos e gestos que representam nossas sensações em situações cotidianas

Fonte: os autores

QUADRO 19: 2º ANO

2º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Materiais, Substâncias e Processos – UC 01	Conhecimento conceitual	Comparar materiais e reconhecer usos comuns, prevendo a adequação de diferentes materiais para determinado uso.
	Contextualização histórica, social e cultural	Buscar informações sobre materiais utilizados por diferentes povos na construção de objetos de uso diário, identificando a evolução verificada
	Processos e práticas de investigação	Observar que as condições do meio alteram as características dos materiais.
	Linguagens	Comunicar resultados por meio da oralidade e de desenhos
Bem-estar e saúde – UC 03	Conhecimento conceitual	Compreender a importância para a saúde de uma alimentação saudável e de higiene pessoal
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer mudanças na alimentação em função dos materiais e processos empregados
	Processos e práticas de investigação	Questionar hábitos alimentares e atividades físicas, relacionando-os à saúde.
		Buscar informações sobre produção e conservação de alimentos e a importância da qualidade dos alimentos para a saúde
Linguagens	Construir argumentos sobre relações entre alimentação e saúde	
Terra: constituição e movimento – UC 04	Conhecimento conceitual	Reconhecer que a repetição de dias e noites cadencia atividades humanas e de outros seres
		Relacionar o fenômeno do dia e da noite com o movimento de rotação da Terra
	Contextualização histórica social e cultural	Relacionar o dia e a noite com os diversos tipos de atividades sociais e pessoais

	Processos e práticas de investigação	Compreender o movimento do Sol, utilizando diferentes pontos de referência: introdução aos pontos cardeais
	Linguagens	Utilizar quadros ou tabelas para sistematizar resultados de um levantamento de dados

Fonte: os autores

QUADRO 20: 3º ANO

3º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Ambiente, recursos e responsabilidades – UC 02	Conhecimento conceitual	Reconhecer em diferentes ambientes os recursos naturais disponíveis e o uso que se faz deles.
		Compreender a noção de hidrosfera, atmosfera e litosfera
		Compreender o ciclo da água na natureza e sua importância para a vida na Terra
		Compreender a interdependência campo-cidade, no que se refere à produção agropecuária e industrial
	Contextualização histórica social e cultural	Reconhecer a importância histórica e atual da água e do solo para as atividades humanas
	Processos e práticas de investigação	Questionar o desperdício de água e de energia elétrica
	Linguagens	Interpretar imagens e elaborar texto escrito sobre sistemas de geração de energia
Vida: constituição e reprodução – UC 05	Conhecimento conceitual	Comparar as diferenças macroscópicas entre os animais
		Comparar o modo com que diferentes seres vivos realizam suas funções biológicas no espaço e no tempo
	Contextualização histórica social e cultural	Entender as fases de desenvolvimento dos principais grupos de seres vivos
	Processos e práticas de investigação	Investigar e reconhecer características de determinados animais em relação a seu papel no ambiente e a fases de seu desenvolvimento
	Linguagens	Utilizar quadros e tabelas para sistematizar o estudo comparativo de diferentes animais, com relação à alimentação, à locomoção, à reprodução e ao habitat
Sentidos: percepção e interações – UC 06	Conhecimento conceitual	Perceber o vento como ar em movimento
		Compreender a importância do vento no cotidiano

	Contextualização histórica social e cultural	Reconhecer danos decorrentes das ventanias
	Processos e práticas de investigação	Construir e utilizar objetos e brinquedos que dependem da movimentação do ar
	Linguagens	Correlacionar, por meio de esquemas ou desenhos, ventos, processos e sensações

Fonte: os autores

QUADRO 21: 4º ANO

4º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Ambiente, recursos e responsabilidades – UC 02	Conhecimento conceitual	Conhecer as formas de obtenção e armazenamento de alimentos e seus nutrientes
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer aspectos de diferentes cadeias alimentares e a importância dessas cadeias para o equilíbrio ecológico.
	Processos e práticas de investigação	Investigar sobre o aumento da produção de alimentos e o acesso da população a esses alimentos
	Linguagens	Levantar e tratar informações sobre a produção de alimento e seu acesso pela população
Bem-estar e saúde – UC 03	Conhecimento conceitual	Conhecer as doenças causadas por fungos e bactérias e as formas de prevenção e controle
	Contextualização histórica, social e cultural	Conhecer a história dos antibióticos, antissépticos e de vacinas para a prevenção e tratamento de doenças
	Processos e práticas de investigação	Investigar sobre as principais doenças passíveis de serem prevenidas por vacinas e como elas foram desenvolvidas.
	Linguagens	Coletar, tratar e divulgar dados relativos a doenças – profilaxia e tratamento – e vacinas.
Terra: constituição e movimento – UC 04	Conhecimento conceitual	Compreender que o tempo pode ser medido por eventos cíclicos
		Reconhecer que o movimento da Lua é cíclico e que pode ser usado para marcar a passagem do tempo
	Contextualização histórica, social e cultural	Conhecer os diversos equipamentos que foram construídos para medir o tempo desde tempos remotos até a atualidade.

	Processos e práticas de investigação	Investigar as mudanças de fase da Lua buscando compreender as suas diferentes formas
		Investigar a posição relativa entre Terra e Sol, observando variações de sombra considerando a latitude local.
	Linguagens	Coletar dados e construir gráficos e desenhos que demonstrem as fases da lua e a variação de sombras

Fonte: os autores

QUADRO 22: 5º ANO

5º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Materiais, substâncias e processos – UC 01	Conhecimento conceitual	Reconhecer que os materiais se apresentam na natureza nos estados sólido, líquido e gasoso, que podem mudar de estado de acordo com a temperatura em que se encontram, percebendo as implicações dessas mudanças na vida diária
		Comparar materiais usados cotidianamente e reconhecer usos comuns, de acordo com propriedades que apresentam de condutibilidade elétrica e térmica
	Processos e práticas de investigação	Investigar, realizando experimentos e observações de fenômenos naturais, a mudança de estado físico de materiais, levantando questões e elaborando hipóteses sobre possíveis mudanças
	Linguagens	Representar e propor modelos explicativos, por meio de esquemas e desenhos, processos que envolvam mudança de estado físico
Vida: constituição e reprodução – UC 05	Conhecimento conceitual	Entender como os seres obtêm energia para sua sobrevivência e desenvolvimento
		Compreender os diferentes modos de reprodução dos seres vivos
	Contextualização histórica, social e cultural	Entender a possibilidade de criação de novas espécies vivas por meio da manipulação genética
	Processos e práticas de investigação	Investigar os hábitos noturnos de diferentes seres e as características que os diferenciam
	Linguagens	Relacionar as características observadas dos seres de hábitos noturnos e os que não possuem os mesmos hábitos em um quadro demonstrando essas diferenças
Sentidos: percepção e interações – UC 06	Conhecimento conceitual	Compreender a necessidade de energia luminosa para que se possa enxergar e o motivo pelo qual são vistas as diferentes cores.
		Reconhecer e caracterizar fontes de energia luminosa e de energia térmica, identificando semelhanças e diferenças nos seus processos de produção

	Contextualização histórica, social e cultural	Compreender a relação entre diferentes contextos sociais e culturais e as respectivas formas de utilização da energia.
	Processos e práticas de investigação	Investigar o funcionamento de circuitos elétricos simples (corrente contínua ou alternada) e das lâmpadas que os compõem.
	Linguagens	Representar procedimentos experimentais e fenômenos que envolvam energia

Fonte: os autores

QUADRO 23: 6º ANO

6º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Ambientes, recursos e responsabilidades – UC 02	Conhecimento conceitual	Reconhecer diferentes ecossistemas aquáticos e terrestres, identificando as espécies que são nativas e suas características.
		Relacionar os comportamentos e as estruturas de adaptação das espécies com os ambientes em que vivem e se desenvolvem.
		Reconhecer a importância da água para os seres vivos e suas propriedades específicas
		Compreender a composição do solo e sua conservação
	Contextualização histórica, social e cultural	Conhecer a escala geológica do tempo, a história evolutiva das espécies e suas características ambientais
		Identificar alterações provocadas no campo, a partir da chegada de novas tecnologias e reconhecer a diferença entre modos de produção
	Processos e práticas de investigação	Caracterizar um ambiente natural em que houve ação humana e identificar as características de um ambiente sustentável e não sustentável
Linguagens	Representar fatos e ideias, fazendo associações sobre as mudanças do meio ambiente relacionadas à ação do homem e os aspectos social, cultural e econômico	
Terra: constituição e movimento – UC 02	Conhecimento conceitual	Compreender a Terra como corpo cósmico, sua forma arredondada e atração gravitacional
		Compreender os movimentos de rotação e translação e suas consequências
	Contextualização histórica, social e cultural	Compreender que diferentes culturas formulam cosmovisões distintas.
	Processos e práticas de investigação	Investigar os movimentos relativos entre Sol, Terra e Lua
		Investigar as posições relativas entre as constelações, Terra e Lua e suas aplicações pelo homem

	Linguagens	Produzir esquemas que demonstrem a translação da Terra e as estações do ano com destaque para o papel do eixo inclinado da Terra
Vida: constituição e reprodução – UC 05	Conhecimento conceitual	Entender a célula como a unidade da vida
		Compreender o processo da fotossíntese, através de representação simplificada e classificar os seres em relação ao tipo de alimento (autótrofo ou heterótrofo).
		Reconhecer os principais processos metabólicos e a relação alimento/respiração.
		Conhecer as principais características dos seres vivos, compreendendo sua reprodução e desenvolvimento, suas diferentes formas de locomoção, sustentação, respiração, circulação, excreção, digestão
	Contextualização histórica, social e cultural	Compreender a importância da microscopia para o estudo de microrganismo.
	Processos e práticas de investigação	Identificar as estruturas anatômicas dos seres vivos.
Linguagens	Representar e associar ideias e fatos através de textos científicos sobre microscopia e sua importância	

Fonte: os autores

QUADRO 24: 7º ANO

7º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Materiais, substâncias e processos – UC 1	Conhecimento conceitual	Estabelecer diferenças entre substância e mistura de substâncias, identificando materiais formados por uma ou por mais substâncias e reconhecendo a importância social desses materiais
		Identificar transformações que ocorrem com materiais importantes no dia a dia das pessoas
	Contextualização histórica, social e cultural	Buscar informações sobre processos e técnicas metalúrgicas ao longo da história da humanidade
	Processos e práticas de investigação	Investigar, realizando experimentos, métodos físicos de separação empregados no cotidiano e no sistema produtivo.
	Linguagens	Representar, por meio de esquemas e desenhos, processos de separação, e elaborar comunicação de resultados de investigações e experimentos

Sentidos: percepção e interações – UC 6	Conhecimento conceitual	Compreender as interações que ocorrem entre as comunidades e as populações em diferentes espécies.
		Reconhecer instrumentos óticos que ampliam a visão, identificando seus principais componentes.
		Compreender fenômenos de reflexão, de refração e de absorção da luz e sua relação com a visão, considerando também sua interação com as camadas internas do olho humano e de outros mamíferos.
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer a existência de diferentes tipos de anomalias da visão e compreender os princípios óticos envolvidos nos procedimentos utilizados em suas correções
	Processos e práticas de investigação	Planejar e construir instrumentos óticos, como periscópio e câmara escura.
Linguagens	Elaborar esquemas que representem espelhos, lentes e raios de luz.	
Bem-estar e saúde – UC 03	Conhecimento conceitual	Compreender o significado de alimentação saudável, relacionando os alimentos necessários aos aspectos do bom funcionamento e desenvolvimento corporal.
		Compreender a importância da manipulação segura de alimentos.
	Contextualização histórica, social e cultural	Entender que hábitos alimentares mudam ao longo da história.
	Processos e práticas de investigação	Relacionar algumas doenças com a deficiência de certas vitaminas, sais minerais e nutrientes
	Linguagens	Coletar dados e construir tabelas demonstrando características funcionais e nutricionais de alimentos.

Fonte: os autores

QUADRO 25: 8º ANO

8º Ano		
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem
Materiais, substâncias e processos – UC 01	Conhecimento conceitual	Caracterizar uma substância por meio das propriedades físicas: densidade, ponto de ebulição, ponto de fusão e solubilidade.
		Compreender processos envolvidos na produção de alguns combustíveis, ressaltando possíveis problemas ambientais e de biossegurança associados

	Contextualização histórica, social e cultural	Buscar informações sobre unidades produtoras de combustíveis, identificando matérias-primas, produtos e impactos ambientais
	Processos e práticas de investigação	Realizar experimentos que determinem densidade, solubilidade, pontos de fusão e de ebulição, visando identificar materiais e caracterizar substâncias.
	Linguagens	Registrar, por meio de gráficos e tabelas, dados e informações obtidos em experimentos que determinem densidade, solubilidade, pontos de fusão e de ebulição, visando identificar materiais e caracterizar substâncias.
Sentidos: percepção e interações – UC 06	Conhecimento conceitual	Compreender o significado de simetria bilateral e reconhecer essa característica na maioria dos animais e em máquinas que voam ou se locomovem, ressaltando-se a relação com o equilíbrio
		Identificar equilíbrios estável, instável e indiferente pela análise da posição do centro de gravidade, bem como caracterizar a diferença entre equilíbrio estático e dinâmico
	Contextualização histórica, social e cultural	Investigar sobre a existência de tipos de simetria na natureza
	Processos e práticas de investigação	Planejar a construção de objetos que exemplifiquem diferentes tipos de equilíbrio.
	Linguagens	Elaborar esquemas, desenhos e imagens que representem diferentes equilíbrios.
Bem-estar e saúde – UC 03	Conhecimento conceitual	Identificar que a ocupação irregular do solo provoca desastres naturais
		Reconhecer os principais parasitas do corpo, os vetores e os hospedeiros de microrganismos causadores de doenças.
		Entender as condições necessárias para a proliferação de microrganismos causadores de patologias
	Contextualização histórica, social e cultural	Reconhecer os perigos causados à sociedade pelo uso de inseticidas
	Processos e práticas de investigação	Reconhecer na região onde se mora riscos de contaminação humana
Linguagens	Registrar dados e informações sobre problemas ambientais e/ou relacionados com a produção de alimentos, tratando os dados coletados por meio de gráficos e tabelas	

Fonte: os autores

QUADRO 26: 9º ANO

9º Ano			
Unidade de Conhecimento	Eixo Estruturante	Objetivos de Aprendizagem	
Terra: constituição e movimento – UC 04	Conhecimento conceitual	Compreender a formação do Sistema Solar a partir de uma nebulosa e os processos de agregação que originaram os planetas rochosos e gasosos com seus satélites e o cinturão de asteroides.	
		Reconhecer a Terra como um planeta de esferas aproximadamente concêntricas do seu interior até a atmosfera, com propriedades físico-químicas diferentes	
		Compreender o modelo das placas tectônicas (ou litosféricas) para explicar fenômenos naturais como vulcões, terremotos e tsunamis, entendendo a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil.	
		Compreender a interdependência do ciclo das rochas com a tectônica de placas	
	Contextualização histórica, social e cultural	Compreender e prevenir os riscos naturais de fenômenos devastadores como terremotos, tsunamis, vulcanismo, escorregamentos e inundações.	
		Entender e apreciar diferentes paisagens e relevos, compreendendo que são condicionadas pela tectônica de placas, gravidade, fluxo térmico e clima	
	Processos e práticas de investigação	Pesquisar e analisar escalas de medidas de fenômenos naturais que podem ser devastadores, como os terremotos.	
	Linguagens	Fazer leitura de imagem/vídeos sobre o Cosmo, atentando para fenômenos que ocorrem no mesmo, bem como realizar simulações.	
	Vida: constituição e reprodução – UC 05	Conhecimento conceitual	Mostrar os componentes e o funcionamento do aparelho genital masculino e feminino.
			Entender como os hormônios regulam e promovem o equilíbrio do funcionamento do corpo.
Entender a transmissão dos impulsos elétricos pelo corpo, através das sinapses			
Entender a relação dos processos como respiração, circulação e digestão humana			
Contextualização histórica, social e cultural		Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo de puberdade	
Processos e práticas de investigação		Investigar a influência da alimentação com a produção de hormônios e a regulação e o equilíbrio do organismo.	

	Linguagens	Elaborar comunicações sobre mudanças que acontecem na adolescência.
Ambiente, recursos e responsabilidade – UC 02	Conhecimento conceitual	Compreender a ocorrência de ciclos naturais e a sua importância para a vida na Terra.
		Identificar situações de utilização adequada e de desperdício de água, incentivando práticas de consumo consciente na sociedade
	Contextualização histórica, social e cultural	Compreender implicações do uso de produtos pelos seres humanos que interferem na atmosfera e na vida terrestre.
	Processos e práticas de investigação	Investigar as principais fontes de água utilizadas na comunidade e suas formas de tratamento.
		Investigar as principais implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre.
Linguagens	Interpretar comunicações presentes em diversas mídias sobre problemas ambientais	

Fonte: os autores

Os temas transversais propostos pelos professores da rede de ensino dos municípios envolvidos foram:

QUADRO 27: TEMAS TRANSVERSAIS

Tema	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Ética	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pluralidade cultural	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Meio Ambiente	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Saúde	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Orientação sexual					x	x	x	x	x
Diversidade cultural indígena (José Boiteux; Barragem Norte; impacto ambiental)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Alimentação – em parceria com o PNAE (alimentação, hábitos alimentares regionais)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reserva Nacional de Araucária – Vitor Meireles	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aterro Sanitário – Trombudo Central	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Usina Salto Pilão - Ibirama	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: os autores

Compete a todos os atores envolvidos no ensino de ciências da natureza, comprometimento com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade social e con-

textualizado com a sociedade contemporânea, de conhecimento científico e tecnológico, a missão de preparar os estudantes para interagirem e se situarem em diversos ambientes ao longo da vida, com uma formação crítica que seja capaz de discernir uma concepção de conhecimento científico em diferentes espaços, tempos, contexto histórico e suas interferências nas esferas ambientais, culturais, éticas e sociais aliada ao uso das tecnologias.

10. HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES E HISTÓRIA NA SALA DE AULA²⁵.

Prof^o Me. Carlos dos Passos Paulo Matias²⁶

A História, o tempo e a vida já nos ensinaram que precisamos nos completar quando nos referimos à plenitude das potencialidades humanas. Nas práticas humanas, desde que o homem é homem, socializar o conhecimento faz parte da vida em sociedade. Guareschi (2011, p. 30) argumenta que “todas as sociedades tiveram, de uma maneira ou de outra, a sua escola”. No entanto, o que chamamos aqui por prática de socializar conhecimento é justamente o processo educativo. Temos instituições formais para desempenhar este papel social. Logo, temos um tempo/espço que sistematiza e discute estes conhecimentos e que os socializa. Neste sentido,

Por *educação* nós vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: *e* ou *ex*, que significa *de dentro de, para fora*; e *ducere*, que significa *tirar, levar*. Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma “tábua rasa”, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo desenvolvidas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo (GUARESCHI, 2001, p. 94).

Nesta perspectiva é que buscamos realizar e socializar as pesquisas sobre homens e mulheres que viveram no passado. Processo que envolve escolas e instituições sociais organizadas, com uma didática interativa e interdisciplinar, acreditando no potencial da educação escolar como uma tecnologia eficiente no envolvimento dos estudantes e da sociedade em torno do diálogo entre ciência e escola.

Ecoando Freire (2011, p. 30) indica que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Como vemos, é destacado a importância da pesquisa. Mas, também de reconhecer a escola como um tempo/espço de socialização das histórias de

²⁵ A parte do texto que trata da história da educação nas constituições foi embasada no artigo do Professor Carlos dos Passos Paulo Matias *et al* – autor deste documento -, intitulado: PATRIMÔNIO E CIDADANIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO CIDADÃ, publicado na revista MEMORARE no dia 28 de Junho de 2016.

²⁶ Possui Graduação em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC/2007), Mestrado em Educação pela mesma Universidade (2009). Atualmente é Professor do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus Caçador - SC. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada do Território Certificado pela UNESC e pelo CNPq. Atuando nos seguintes temas: Educação Patrimonial, Pré-História e Arqueologia de Contrato.

vida de homens e mulheres na busca pela construção de um mundo mais humano e digno.

Destarte, se esta história dos homens e mulheres do passado, quando estudadas, interpretadas, compreendidas, problematizadas não servisse aos homens e mulheres do presente na compreensão de sua condição atual de indivíduo social, de agente transformador, de nada adiantaria na medida em que não contribuiria para torná-los mais livres, atuantes, dignos, cidadãos do seu tempo e lugar históricos. Pois, “quem é livre, diz arguto pensador, ‘não se conforma’. E a autoridade, ao seduzir as pessoas a se conformarem, cria e alimenta uma espécie muito grosseira de barbárie” (WILDE, 2003, p. 39). Vê-se assim que a história, ciência e escola, mais cedo ou mais tarde, devem se encontrar numa dinâmica pedagógica de libertação intelectual do indivíduo. Pois, assim a

pedagogia que propõe a descolonização da memória e do imaginário do ser humano através de diálogo cultural com outros, por meio de processos de sensibilização, autoleitura, autoconscientização e transformação coletiva. [...] descoloniza a inconsciência política e a memória corporal para intervir na reprodução do passado; uma pedagogia que cultiva a sensibilidade intercultural e a consciência performativa necessária à formação de novas comunidades solidárias e cooperativas, e novas políticas democráticas de libertação (BARON, 2004, p. 419).

Esta análise aponta que um importante passo está na atitude do educador/historiador, ou seja, sua perseverança ética em socializar conhecimentos significativos na sala de aula, principalmente, na demonstração do respeito à herança cultural da humanidade, gerando assim interesse e cidadania, lançando os germens da preservação da vida, da cultura e dos patrimônios materiais e imateriais.

A escola, em uma concepção ideal, socializa os conhecimentos produzidos pela prática científica. A questão está em conhecer a cultura escolar, a história da escola e do contexto que a mesma está inserida, neste caso da AMAVI, e não ver a escola como espaços descontextualizados das pesquisas científicas. É preciso saber e admitirmos que “a cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). Acredita-se assim na grande importância do papel da escola e da História na socialização do conhecimento; este que, quando sincero e objetivo, contribui para levar os resultados das pesquisas sobre a vida de homens e

mulheres até a sociedade. Conhecer e participar da construção da proposta curricular da escola, seus projetos, seu funcionamento, sua dinâmica, pode contribuir enormemente na compreensão da cultura daquela instituição.

Logo, chegar até a escola, aos professores, aos alunos, às comunidades, parte de questionamentos iniciais: Quem são esses indivíduos sociais? O que buscam? O que querem? Como querem? Por que querem? Por que buscam? Como registram suas histórias? Por que estudam história? Todas as indagações que perpassam, ou deveriam perpassar, a organização dos currículos, posto que desejos pode ser genéricos, mas também pode ser bem específicos, habitam os desafios da contextualização de um projeto de Produção da proposta curricular dos Municípios da AMAVI.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos ajuda a pensarmos questões referentes aos currículos.

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas, pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia de professores e equipes pedagógicas (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

Existe a possibilidade real, é o que vemos nas diretrizes dos PCNs, de pensarmos programas de Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e Gênero, Projetos Transversais e Interdisciplinares e Projetos integradores dentro dos currículos escolares. Pensar propostas que não ignorem o potencial político, social e econômico das pessoas envolvidas com educação como vetor da prática cidadã. Falando assim, não estamos a falar de democracia? Não seria isso o exercício democrático? Incluindo o outro ou os outros, a interdisciplinaridade? A História problema? A História Cultural? Não estaria a construção de uma proposta curricular para a Região da AMAVI dentro desta perspectiva contribuindo para a tolerância, para a compreensão do outro e dos outros? Pois é verdade que

o espírito democrático deve, portanto, incentivar a tolerância, única forma de manifestação de um olhar exigente, de um olhar voltado para a compreensão do outro. Por isso, trata-se de construir, no interior das práticas democráticas, um exercício de uma forma política na qual impera o princípio da tolerância [...]. (BITTAR, 2012, p. 716).

Problematizar questões democráticas, interdisciplinares, cidadania, enfim, trazer essas questões para dentro da escola, leva-nos ao currículo e, talvez, à História.

O currículo é a representação da cultura no cotidiano escolar [...], o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. [...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares (PEDRA, 1997 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Atentamos para o fato de que o currículo não pode ser “alguma coisa” esquisita para os estudantes, afinal, estes “são a escola”. Assim como a História é hoje muitas vezes ignorada pelos estudantes, não devemos negligenciar que a mesma – escola e História -, faz parte direta das suas vidas, práticas e relações. É constrangedor perceber que estudantes e professores ainda confundem História com “decoreba”. Confirma-se mais ainda a importância do currículo pensado como a ligação entre pesquisas e sociedade: História das Universidades e História da Sala de Aula. “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à Educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (GIMENO SACRISTÁN, 1989 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Insistiremos um pouco mais sobre a relação aluno-escola-conhecimento-histórico. É sabido que inventamos a escola, inventamos os direitos humanos, inventamos a maior parte dos aspectos da vida. Por que não seria viável (re)inventar a Educação, as relações escolares? Ou inventar uma Educação? Ao menos uma Educação Comprometida com a herança cultural da comunidade (MARSHALL, 2002; MAPUNDA; LANE, 2004).

Quem sabe poderemos reinventar nossas relações em sala de aula, nossa prática de estudar História. Reinventar nos parece a palavra-chave. Nunca se falou tanto em reinventar nosso “modo de viver”, “nosso modo de ser”, “criar um novo homem e mulher”. O momento atual, quando pensado em questões ambientais, políticas, sociais, tecnológicas, financeiras, científicas, humanistas, provoca-nos tal reflexão. E a escola, o currículo e a História estão neste contexto. Acontece que mesmo estando no contexto, está a escola muitas vezes “perdida”, o currículo “descontextualizado” e a História no “passado morto”. Estaria aí o motivo da aparente antipatia observada nos alunos, pela escola, pelo currículo e pela História? O desfoco nos projetos curriculares das escolas pode ser uma das causas determinantes? Diz-se mesmo que os

estudantes adoram ir ao colégio; o problema é com a aula... Ou seja, gostam da escola como ambiente físico, mas detestam participar das aulas. O que estaria causando esta antipatia? A historiadora Lynn Hunt (2009, p. 39) nos ajuda a pensarmos sobre empatia, quando nos coloca:

A capacidade de empatia é universal, porque está arraigada na biologia do cérebro: depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas.

Percebe-se, frequentemente, professores com expressões faciais de desânimo, antipatia pelo ambiente, descaso por seus alunos, por sua profissão, desgosto na relação professor/aluno. Dentro desta dinâmica o único “ensinamento” que chega até os alunos é o de que aquele ambiente (sala de aula) é hostil. Estaria o problema na relação professor/aluno? Poderíamos inventar outra relação? Ou seria o nosso “natural medo” da mudança? Mudança de paradigma?

O uso da expressão “invenção”, consoante Albuquerque Jr. (2007, p. 19),

parece indicar mudanças paradigmáticas no campo da produção do conhecimento e das concepções filosóficas que a embasam. A palavra invenção, embora possa se referir ou enfatizar aspectos distintos do que seria fundamental na construção do conhecimento sobre o sublunar, remete este conhecimento e os objetos e sujeitos que dele participam para o plano da História, afastando-os de qualquer forma de naturalização.

Devemos assumir as responsabilidades, sem naturalizar as experiências que não vêm obtendo sucesso, buscando assim reverter a antipatia dos estudantes pelo ensino formal. Sabe-se que a criação é importante, as novidades são geniais e significativas; sabemos que as mudanças são rápidas, como nunca se viu na História da humanidade. No entanto, não se avança, não se cria, se não sabemos onde estamos.

São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas: a primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadoras em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 1993, p. 133; MARSHALL, 2002, p. 213).

O ambiente físico-escolar está diretamente ligado ao aprendizado dos estudantes, como ignorar que o ponto de vista de cada um em relação à escola, o olhar de onde aquele indivíduo percebe a aula, pode contribuir ou não na dinâmica da aprendizagem. Atentamos para o fato de que na escola cada um transfere para aquelas horas que estão em aula todos os seus desejos e suas frustrações, e ali também querem entender e se compreender no mundo, tentando ser aquilo que na sociedade muitas vezes não conseguem ser: crítico, criativo, paciente, humano, democrático, pesquisador, rebelde, revoltado... E como se dá a participação da escola nesse processo? Será que ela está mesmo dando sua pequena contribuição? Muitos estudantes acreditam que suas ideias morrem ali mesmo, na sala de aula, sem ao menos serem discutidas (MATIAS, 2008).

Dentro desta perspectiva, a História tem a potencialidade de colaborar de forma singular na formação crítica e consciente deste aluno/cidadão. Uma vez que História pode ser entendida como toda produção da humanidade, nos seus aspectos emocional, intelectual, material e imaterial, ainda, todas as coisas que existem na natureza – podendo ser agrupados nas categorias de bens naturais (elementos da natureza), bens de ordem material (criações do homem que procuram aumentar seu bem estar – objetos, construções), bens de ordem intelectual (saberes do homem) e bens de ordem emocional (manifestações folclóricas, cívicas, religiosas e artísticas) – percebemos que a educação, a cultura e o patrimônio cultural estão intimamente associados ao processo Histórico, a vida “inacabada do ser humano” (FREIRE, 2011).

É assim que consideramos a importância das ações educativas não somente para a problematização da História, como também para a potencialização da autoestima das populações locais, regionais, nacionais e mundiais, uma vez que a informação e a Educação sempre são elementos agregadores.

Destarte se a ação pedagógica (e aqui nos referimos não só a prática na escola, mas também a criação e o trabalho para se pensar o currículo), não partir de um planejamento sólido, as probabilidades de ineficiência são potencializadas. O exercício de ensinar e aprender exige, portanto, um plano, um objetivo, uma perspectiva. Libâneo (2008, p. 150) nos diz que “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão a ação”.

Indo em direção ao que coloca Libâneo (2008, p. 15) ao dispor que:

O projeto pedagógico-curricular sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores (cientistas e escolas) que trabalham na escola, respondendo a estas perguntas:

- Que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola, queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação?

Utiliza-se, assim, a herança cultural como vetor de ensino/aprendizagem, tanto nas instituições públicas como privadas, criando bases para a preservação e conservação do patrimônio histórico, através da Educação interativa e solidária, elementos que fomentam o exercício da cidadania dentro do ensino regular.

Desta forma, considerando a importância de um corpo teórico que conduza e direcione as ações junto com as comunidades escolares, nos propomos a realizar uma breve reflexão sobre o alargamento do papel da Educação institucional que ocorre no início do século XX, especialmente com o advento do movimento da Escola Nova e, em seguida, refletimos sobre as mudanças no paradigma da História.

Dentro da perspectiva legal, pode-se pensar que a educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle das Leis. Sabe-se que todos têm direito a educação. É a própria Constituição Federal (1988) que anuncia a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

Assim, a educação e/ou a socialização do conhecimento, junto com o trabalho, são colocadas como tendo uma função formadora da sociedade e do cidadão, tanto como um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo como da própria sociedade em que ele se insere.

A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1985, p. 41).

O que vemos é que, com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de cada época, todas as Constituições brasileiras reservaram espaço para o tema da Educação. Assim, procura-se o modelo de Educação – ou, melhor dizendo, o modelo pedagógico – que melhor auxilie na tarefa de educar e socializar o conhecimento.

Ainda sobre as constituições julgamos importante que se diga: a Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os estados pudessem criar e manter instituições de ensino de ambos os níveis (ROMANELLI, 1985).

A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da História constitucional brasileira, na medida em que se dedica a enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional. Revela-se a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais.

A Constituição de 1934, diferentemente da de 1891, teve um capítulo específico sobre educação e demonstrou claramente uma nova mentalidade acerca do problema. Pode-se afirmar perfeitamente que a nova Carta inaugurou uma política social em matéria educativa. Competia única e exclusivamente à União “traçar as diretrizes da educação nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar as sua execução, em todo o território do país” (SANTOS, 1980, p. 20).

Nota-se que a Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de Educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos Estados, prevendo os órgãos de sua composição, como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O que vemos são discursos, discursos e mais discursos. Forçosamente teremos reações. As reformas, movimentos e manifestações são frutos de descontentamentos e de pontos de vista diferentes entre idealizadores, governos, filósofos, artistas, etc.

Não é demais dizer que o Brasil tem sua origem republicana provinda de uma aristocracia rural sustentada na força de trabalho escravo e que não priorizava os meios e fórmulas educacionais destinadas à população até aquele momento, pois esta

não precisava ter acesso educacional para executar o seu trabalho. A Educação no Brasil ficava restrita, portanto, a um pequeno número de privilegiados, ou seja, estava direcionada e destinada, quase que na sua totalidade, à classe burguesa que despontava nesse período (SANTOS, 1980). A Educação existia, então, para quem estava sendo preparado para continuar mandando ou para mandar. Não haveria porque fazer escolas para os trabalhadores se estes não “precisam pensar” nem “tomar decisões”.

Nosso sistema educacional, que ainda possui resquícios desta Educação elitizada em todos os sentidos, muda um pouco seu comportamento em relação às propostas curriculares, pedagógicas e sociais a partir do início do século XX.

Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação, desenvolvessem planos e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil. Deste modo, supriu (em um primeiro momento) a falta de mão de obra operária, bem como deu condições para se criar um contingente de reserva de trabalho, ou seja, possíveis empregados (ROMANELLI, 1985, p. 45).

Com isso,

No decorrer da República Velha sucederam-se oito reformas de ensino: em 1901 no governo Campos Sales (Código de Ensino de Epiácio Pessoa); em 1911 no Governo Marechal Hermes (Lei Orgânica de Rivadávia Correia); em 1915 no Governo Wenceslau Braz (Reforma Carlos Maximiliano); em 1925 no Governo Arthur Bernardes (Reforma Luís Alves da Rocha Vaz). Não obstante esta série de reformas, a estrutura educacional como um todo manteve-se inalterada. Ao aproximar-se o fim do período, existiam no Brasil cerca de 350 estabelecimentos de ensino secundário, 200 de ensino superior (incluindo-se os de formação militar e eclesiástica) e duas universidades: a do Rio de Janeiro criada em 1920 e a de Minas Gerais instituída sete anos depois (SANTOS, 1980, p. 18).

Na reforma educacional, implementada por Francisco Campos, pela primeira vez foi colocada em prática, no sistema educacional brasileiro, uma estrutura orgânica no ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado na Educação. O que se queria com a Reforma Francisco Campos era a ênfase no ensino de nível secundário, o que pode ser explicado devido às pressões que o Estado sofria das classes médias urbanas, que vislumbravam na Educação um canal, ou seja, um veículo de ascensão social (SANTOS, 1980).

Todavia, apesar de já existirem à época manifestações e reivindicações que apontavam para a necessidade de reestruturar e ampliar o ensino fundamental, é necessário salientar que, embora a *Reforma Campos* fosse mais objetiva na centralização do poder do governo central nas questões educacionais, este, no entanto, não foi contemplado. Os Estados, mesmo subordinados ao governo central, tinham liberdade de elaborar suas próprias leis educacionais. Essa mudança de comportamento tanto da elite – detentora do capital – como do trabalhador – agora urbano – provoca inevitavelmente os protestos e os choques de ideias, de modo que a Educação sofreria diretamente influência das forças que se opõem no contexto nacional de Educação e de poder.

Tivemos também as ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros²⁷, que em síntese, propunham a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à Educação. Esses foram os focos principais das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre Educação, algumas de suas ideias contempladas.

27Ao assumir o poder em fins de 1930, o Governo Provisório, a fim de estabelecer seu regime administrativo (além de se estabelecer como poder vigente), já sob o comando de Getúlio Vargas, cria através do Decreto nº 19.402, de 14/11/1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Isto não constitui, contudo, propriamente uma novidade, visto que no início da Primeira República um ministério com a mesma nomenclatura havia existido, embora não com todo o respaldo político agora embutido, e por curto espaço de tempo (ROMANELLI, 1985, p. 131).

Até a *Reforma Campos*, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizada à base de um sistema nacional (ROMANELLI, 1985, p. 131). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que ele estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de Educação, o ensino secundário era ministrado na maior parte do território nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. Além do mais, todas as reformas anteriores à de Campos, e que eram efetuadas pelo poder central, eram direcionadas quase que exclusivamente para o Distrito Federal. Eram colocadas como modelos para os estados, no entanto sem que estes fossem

²⁷ Para saber mais sobre o Manifesto, consultar: AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

obrigados a adotá-las. Desse modo, o governo central ficava sem ter o controle e sem direcionar as diretrizes educacionais dos estados.

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados, no âmbito educacional, pelas ideias postas em discussão pelo que foi chamado Movimento Escola Nova, que teve sua gestação no início do século XX e ganhou projeção em 1930 pelas mãos de Lourenço Filho, com a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (SAVIANI, 2006).

Desde 1920 a insatisfação de educadores com a Educação já se fazia sentir pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais no sentido da renovação do setor educacional. A ABE realizou várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, deu-se em Curitiba/PR (ROMANELLI, 1985).

Os integrantes desse movimento, intitulado de Escola Nova, também foram chamados de Renovadores da Educação e travaram um debate com os Educadores Tradicionais, revelando, desse modo, um antagonismo entre os grupos, tendo os “renovadores” uma visão mais adequada ao momento histórico no qual se apresentava (SAVIANI, 2006).

Assim, os renovadores “se opunham aquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, [almejando por] uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma escola comum a toda população” (SÁ, 1979, p. 62). Foi essa forma de pensar a Educação no Brasil que se tornou o conteúdo principal do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 (SAVIANI, 2006, p. 33).

A década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas. Foi a década das reformas educacionais. Não havia ainda um sistema organizado de Educação Pública. Abriu-se assim um grande espaço para propostas em prol da Educação (SÁ, 1979, p. 62). Neste contexto surge o movimento da Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a ele. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A Educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser laico, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os

processos educacionais até então. A função da Educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova destacam-se Anísio Teixeira, da Bahia, e Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo (SAVIANI, 2006).

A educação profissional também foi tema de debates nesse período. Os positivistas foram os primeiros a expressar sua posição sobre a Educação profissional, pois juntamente com os liberais divergiram dos católicos quanto à manutenção da formação religiosa nas escolas profissionais (SÁ, 1979).

No Distrito Federal, em 1892, foi criado o Instituto Profissional João Alfredo, que serviu como parâmetro para implemento de novas propostas educacionais, como a de Fernando de Azevedo em 1929, que a transformou em um Instituto Profissional Eletrônico e Mecânico e, também, a de Anísio Teixeira em 1932, que o tornou Escola Técnica Secundária. Constituiu-se na “primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (SÁ, 1979). No entanto, nenhuma dessas reformas obteve êxito. A reforma comandada por Fernando de Azevedo foi substituída pela de Anísio Teixeira, que veria seu projeto naufragar com a entrada do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo, isto é, na ditadura varguista.

Em relação ao momento de 1930, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 50).

Apesar de toda ebulição provocada pelas ideias do Movimento Escola Nova, o que concretamente se realizou nesse período foi a Reforma Francisco Campos, que, mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior. Entretanto, o

Estado e o Movimento Escola Nova pareciam ter suas consciências atadas em diversos pontos, pois viam necessidade de atender às exigências que viriam com o avanço da industrialização e com o desenvolvimento dos centros urbanos. Além disso, os representantes dessa corrente de pensamento tinham a percepção de que a ampliação do sistema educacional só se daria de fato se fosse implementada pelo Estado e, sendo a educação um importante instrumento de difusão ideológica, deveria ser controlada pelo governo.

Neste sentido, o movimento da Escola Nova torna-se importante na história da educação brasileira na medida em que suas propostas opunham a educação tradicional, elitista e voltada para uma formação mais restrita, a uma maneira de pensar a educação regular voltada a um público mais amplo, envolvendo outros setores da população. Coadunando-se com os movimentos populares do início do século, este movimento buscava uma escola que fosse instrumento de participação política, ou seja, de formação e conscientização cidadã. Discussões e proposições estas que continuam a ser refletidas ao longo do século XX, com momentos de altos e baixos, mas que são de fundamental relevância para a constituição de um modelo de educação cidadã brasileira.

No tocante a História da História, temos que nos reportar a Antiguidade. Nesta época vamos ver que a história está muito ligada à ideia de uma narração mítica. As narrativas servem para distrair as pessoas. Mitos sobre as origens e criação do mundo, monstros e criaturas encantadas ou não.

Hesíodo num livro chamado *Os trabalhos e os dias* descreve uma raça de homens de ouro que, supostamente, existiu. O exemplo serve para atentarmos para a despreocupação com a “verdade”, pois homens de ouro não existem. A História e os historiadores não têm a intenção de informar de forma crítica.

Em seguida vamos ver a saída das narrativas míticas para a descrição dos fatos. A História buscará narrar fatos reais, fatos que aconteceram. Heródoto, historiador do período deixava tudo registrado por escrito. Mas advertia: Atenção para os detalhes; separar o falso do verdadeiro. Nesta época iniciava a preocupação com os detalhes, mesmo sendo apenas uma narração de fatos, o historiador tinha a preocupação com os detalhes. Cuidado que um historiador comprometido deve ter até os dias de hoje. Em Tucídides, diferente de Heródoto há uma preocupação diferente. Não pensava e escrevia de forma ampla, o assunto de sua escrita era bem

específico. Uma guerra entre Atenas e Esparta, por exemplo. Logo: situa o fato num contexto. Explicando-o; Interpretando-o. Vemos, assim, uma História mais perto daquilo que fazemos hoje e acreditamos ser o mais honesto.

Na Idade Média – Aurélio Agostinho – viveu na transição entre o mundo antigo e o medieval. Usou a história para entender a fé. O cristianismo muito influenciou e influencia a história até os dias de hoje. Desenvolveu uma ideia linear da história, com início na criação do mundo, e o final, na vinda do Reino de Deus. Vê-se que o nascimento de Cristo é o marco inicial para o calendário que utilizamos no Ocidente.

Voltaire, no século XVIII dá mais um passo em direção a uma História menos mitológica. A História precisava desvencilhar-se da fábula. Ainda não é uma história científica, pois o objetivo é propiciar exemplos morais para o presente.

Leopold Von Ranke, no século XIX avança mais um pouco. Para ele, a História tinha como tarefa apresentar os fatos do passado tais como realmente aconteceram. Assim este historiador cria uma hierarquia entre os diversos tipos de fonte. Documentos escritos passam a ser os documentos mais importantes, mais confiáveis. Em função disso, a História só seria possível por meio do surgimento da escrita. O que gera um grande problema, pois povos sem escritas passaram a não “fazer parte da História”, o que é a negação do pressuposto básico da Ciência Histórica.

No Século XIX a História deixa de ser um gênero literário e se firma como disciplina acadêmica. Mas havia um problema: o que a História vai estudar? Qual será o objeto da História? Ranke resolve: Político e Religioso.

História dos grandes personagens e personalidades passa a ser o objeto dos historiadores da chamada História Tradicional no século XIX. Vamos ter que esperar o século XX para que haja a superação de uma História tradicional, para uma Nova História.

Essas novas formas de abordagem da História chegaram ao ensino brasileiro durante a década de 1990. Primeiramente, adentraram nas escolas pelos livros paradidáticos que abordavam a cultura, as mentalidades e o cotidiano dos homens nas narrativas históricas. Paulatinamente, essas proposições foram e vêm sendo incorporadas aos livros didáticos que passaram a oferecer recursos que possibilitam uma educação voltada para a diversidade de interpretações e com uma gama mais plural de abordagens. (SILVA, 2012, p. 27)

Chegamos ao século XX. História Problema; Novos temas; Novas abordagens; Novas fontes. Lucien Febvre e Marc Bloc criam uma revista que vai dar o nome ao movimento chamado de Escola dos Annales. Esta renovação se dá com a Historiografia Francesa e a História Social Inglesa. Esta última cria o Conceito de estrutura.

Dessa maneira, um evento, por mais insignificante que parecesse, merecia atenção porque fazia parte de uma totalidade estruturada. Muitos historiadores se voltaram para a História do cotidiano das pessoas que viveram no passado, ou tem empreendido trabalho de micro-história, isto é, pesquisas com objetos reduzidíssimos, como uma pequena vila ou uma fábrica. Hoje temos muitas pesquisas dentro da perspectiva da História Cultural. (BURKE, 1991),

[...] mais tarde, surgiu a micro-história, vertente historiográfica cultural que recebeu este nome devido à Coleção *Microstorie*, dirigida por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, pela editora Einaudi, na década de 1980, n Itália. Na micro-história, as proposições de análise histórica são marcadas por uma delimitação temática extremamente específica no espaço e no tempo. Nessa escala reduzida de observação, o processo de pesquisa se faz por meio de uma exploração exaustiva das fontes, envolvendo, muitas vezes, uma descrição etnográfica e uma narrativa literária. (SILVA, 2012, p. 26)

Abriu-se um leque de possibilidades para o estudo da História. A História passou a ser muito mais lida. Os alunos começam a compreender que suas vidas são história, tem história. A escola definitivamente percebe-se como espaço de socialização do conhecimento.

para nós, a concepção, hoje bastante difundida, de que o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral, abrangem qualquer momento e qualquer lugar não merece nem pode ser desdobrada num abandono da escola como lugar descartável. Ao contrário, a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem biblioteca, laboratório e computadores em casa – a maior parte da população... Além disso, a escola se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos. (SILVA: FONSECA, 2010, p.30)

Nesta perspectiva, fica claro que homens e mulheres não aprendem sozinhos, os conhecimentos são construídos e reconstruídos a partir das interações socioculturais; a escola não é um local de mera reprodução dos saberes produzidos nos espaços acadêmicos pelos historiadores; o professor deve atuar como mediador no processo de ensino; o processo de ensino-aprendizagem de História deve estar voltado para o desenvolvimento do aluno, do professor, da escola. Ou seja, queremos uma escola progressista, histórico-crítica, onde o professor é o mediador deste processo de produção e reprodução do conhecimento. Enfim, o que queremos com Educação

e com História, é não deixar que pessoas, que são seres históricos, tornem-se invisíveis aos olhos de governantes, estudantes, professores e sociedade, caindo numa massa de manobra política sem vez e nem voz. “As temáticas na micro-história estão voltadas para o cotidiano de comunidades específicas, biografias por meio das quais se refazem microcontextos, e pesquisas sobre figuras anônimas que passariam despercebidas na multidão”. (SILVA, 2012, p. 26)

Os Conteúdos para esta proposta já estão de acordo com a Base Nacional Curricular Comum. Segundo a BNCC o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, e a etapa mais longa da Educação Básica, abrangendo estudantes entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, no decurso do Ensino Fundamental, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, afetivos, sociais, emocionais, dentre outros. Essas mudanças impõem desafios na elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, no interior deste, entre os anos iniciais e finais da etapa. É importante considerar, portanto, as especificidades dos sujeitos em cada uma das etapas de escolarização e, no caso específico do Ensino Fundamental, em cada fase da etapa. (BNCC, 2016)

Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Fundamental de nove anos se articula a etapa que o precede, a Educação Infantil, a partir das relações entre os campos de experiências, em que se organizam a primeira etapa da Educação Básica, e as áreas de conhecimento e componentes curriculares, em que se organiza a segunda etapa. Essas relações serão melhor exploradas na apresentação das áreas de conhecimento. (IDEM, 2016)

A articulação entre a primeira e a segunda fase do Ensino Fundamental, a continuidade das experiências dos/das estudantes, considerando suas especificidades, são estabelecidas, na BNCC, pela definição de eixos de formação. Os eixos de formação derivam dos objetivos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e articulam os objetivos gerais das áreas de conhecimento para cada fase do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos definem quatro objetivos gerais para essa etapa da Educação Básica, a saber:

- 1ª O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- 2ª A 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;
- 3ª A aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- 4ª O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 131)

A definição de uma base comum para os currículos da Educação Básica deve considerar as especificidades dos/das estudantes em cada etapa de escolarização. Nesta seção, são apresentadas especificidades dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, considerando-as, a configuração que assumem as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares nesta fase.

Para cada área de conhecimento são definidos objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação. Em seguida, discorresse sobre como os componentes curriculares contribuem para o alcance desses objetivos gerais de formação e apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente. (BASE NCC, 2016, p. 180)

Quadro 28: Conteúdo Programático de História para as séries iniciais propostos pela Base Nacional Comum Curricular. De 1ª a 5ª ano.

1ª Ano	2ª Ano	3ª Ano	4ª Ano	5ª Ano
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O EU os Outros e Nós. ➤ O mundo social. ➤ Os diversos grupos humanos; ➤ Os homens e mulheres e o tempo; ➤ Espaço coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentos e Identidades. ✓ História da criança (identidade) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Certidão de nascimento ✓ Carteira de vacinação ✓ História do nome. ➤ Memórias ✓ Brincadeiras de ontem e de hoje, cantigas e brinquedos de ontem e de hoje ➤ A Criança em grupo. ✓ Família e vários outros tipos de grupos (indígena, orfanato, etc.) ✓ Família e outros tempos (memórias, álbum) ✓ Direitos e deveres da criança. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A Criança e o Grupo. ✓ A forma de tratar a criança no grupo ✓ Noções de passado, presente e futuro. ➤ Calendários. ✓ Dias da semana, meses e ano. ✓ Linha do tempo: ontem, hoje e amanhã. ✓ A vida na Escola. ✓ Eu na escola; ✓ Conhecendo as pessoas na escola; ✓ Outros tipos de escola; ✓ Escola de outros tempos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivendo em família. ✓ Identidade – direitos e deveres. ✓ Direitos e deveres da criança em relação aos grupos ✓ A vivências temporais e espaciais na família e no coletivo. ✓ Calendário. ✓ Família (origem, descendência, árvore genealógica, procedência geográfica e diversidade cultural) <ul style="list-style-type: none"> ➤ O trabalho no dia a dia. ✓ Trabalho na terra, cidade e comércio. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivência cotidiana e relações entre os grupos sociais. ✓ Vida e trabalho na cidade e no campo. ✓ Profissões ✓ Meios de comunicação ✓ Meios de transporte 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pré-colonização ✓ Povos indígenas: comunidades e cultura. ➤ Colonização ✓ Ocupação ✓ Tropeirismo ✓ Famílias pioneiras ✓ Organização social: escola e igreja. ➤ Emancipação dos municípios. ➤ Atividade econômica na colônia ✓ Comércio ✓ Lazer ✓ Meios de comunicação ✓ Transporte ✓ Moradia ➤ Organização política local. ✓ Eleições ✓ Símbolos e hinos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Santa Catarina. ✓ Pré-colonização. ✓ Povos indígenas; ✓ Fundação das primeiras cidades. ➤ Colonização catarinense. ✓ Açorianos; ✓ Italianos; ✓ Alemães; ✓ Austríacos ✓ Japoneses; ✓ Poloneses; ✓ Espanhóis. ✓ Cultura do Imigrante ✓ Tropeirismo. ➤ Conflitos sociais e de fronteiras. ✓ Revolta sertaneja do contestado. ✓ Limites territoriais. ➤ Organização política do Estado. ✓ Poderes – governos; ✓ Constituição – leis; ✓ Símbolos e hinos. ➤ Organização social do Estado. ✓ Cidades; ✓ Associação de municípios; ✓ Violência; ✓ Educação; ✓ Potencial econômico por regiões; ➤ Datas cívicas.

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 29: Conteúdo Programático de História para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI. De 1ª a 5ª ano.

CONTEÚDO	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	4ª ANO	5ª ANO
Patrimônio Cultural.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Gênero	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Fenômenos naturais e sua relação com o desenvolvimento urbano e rural.	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM
Ética	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Formação Política	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 30: Conteúdo Programático de História para as séries iniciais propostos pela Base Nacional Comum Curricular. De 6ª a 9ª ano.

6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grécia Antiga – Surgimento da filosofia ➤ Democracia e cidadania – Atenas. ➤ Mitologia grega ➤ Cultura grega – teatro e pensamento matemático ➤ Cultura helênica pelo mundo Mediterrâneo. ➤ Formação do Império Romano. ➤ República romana e o papel do Direito na organização do Estado. ➤ Relação: patrícios e plebeus. ➤ Escravidão na Antiguidade. ➤ Expansão territorial de Roma na Península Itálica, em regiões da Europa, da África e do Oriente Médio. ➤ Origens do Cristianismo na região da Palestina e sua propagação por outras regiões do Império Romano. ➤ Origens do Islã na Península Arábica no século VIII. ➤ Desestruturação do Império Romano e a formação do mundo medieval na Europa. ➤ Divisão do Império Romano entre Império Romano do Ocidente e do Oriente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renascimento e humanismo ➤ Formação dos estados nacionais europeus. Mercantilismo, expansão ultramarina ➤ Conquista da América. ➤ A ação missionária na América Ibérica, percebendo a violência implícita na catequese. ➤ Etnocídios. ➤ Resistência indígena na América Ibérica às diferentes formas de dominação. ➤ Relações de trabalho impostas às populações indígenas e a introdução da escravidão de origem africana nas Américas. ➤ Organização social e política do continente africano na época moderna. ➤ Comércio de escravos na África e o desenvolvimento do tráfico transatlântico. ➤ Escravidão nas Américas e as estratégias de luta dos escravos pela liberdade. ➤ Fases da colonização do Brasil, em especial a da economia do açúcar no Nordeste, da exploração mineradora e a da expansão das fronteiras do território colonial. ➤ Grupos que integravam a sociedade colonial em diferentes regiões do território. ➤ Aspectos da produção cultural no Nordeste açucareiro e na região das Minas Gerais. ➤ Revoltas coloniais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação do Estado Nacional brasileiro. Na condição de Império. ➤ Escravidão ao longo do Império. ➤ Relação do Império com as populações Indígenas. ➤ Período Regencial e as revoltas. ➤ Segundo Reinado. ➤ Desenvolvimento da cafeicultura no Vale do Paraíba e, posteriormente, no Oeste paulista. ➤ Início da modernização do Brasil. ➤ Fim do Tráfico de Escravos em 1850. ➤ Brasil e suas relações com os demais países da América do Sul. ➤ Guerra do Paraguai e seus desdobramentos nacionais e regionais. ➤ Abolição da Escravidão. ➤ Literatura e pintura ao longo do Segundo Reinado. ➤ Conhecer a crise do regime imperial e o processo de proclamação da República. ➤ Revolta de Canudos no sertão da Bahia, na década de 1890. ➤ Primeira República. ➤ Política do “café com leite”, São Paulo e Minas Gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revolução Gloriosa do século XVII. ➤ Colonização da Índia, China e Austrália pelo Império Britânico. ➤ “Processo de cercamento de terras” e a “Revolução Industrial”. ➤ Fases da Revolução Industrial. ➤ Iluminismo e Revolução Francesa. ➤ Fases da Revolução e a República na França a partir da “tomada da Bastilha” e vitória dos revolucionários. ➤ Formação do Império comandado por Napoleão Bonaparte. ➤ Transformações que ocorreram na Europa (luta contra o absolutismo) e nas Américas (independência) a partir das ideias liberais e iluministas no século XIX. ➤ Processos de Independência da América do Norte, da América Espanhola e da América Portuguesa, identificando os aspectos comuns e as múltiplas diferenças entre eles. ➤ Formação dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX. ➤ Nacionalismos e construção de Impérios na Europa do século XIX.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos do conceito de feudalismo. ➤ Fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja Católica. ➤ Estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos oradores, bellatores e laboratores. ➤ O comércio e as cidades na Idade Média. ➤ Manifestações culturais e artísticas do mundo medieval. ➤ Papel da Biblioteca de Alexandria, das Cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. ➤ Confederação dos Tamoiós (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII). ➤ Processo de independência do Brasil, levando em conta as revoltas reprimidas e o papel da Inconfidência Mineira, e da “Conjuração Baiana” ou “Revolta dos Alfaiates” (1796-1799). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Período republicano entre 1946 e 1964. ➤ Golpe de 1964 e dos posteriores governos do regime militar. ➤ Comércio e cidades na Idade Média. ➤ Independência do Brasil e da América de colonização Espanhola. ➤ Transição democrática e as principais características da Constituição de 1988. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus, que resultou na política neocolonialista na Ásia e África. ➤ Revolução Russa. ➤ Período entre guerras e o surgimento do fascismo e do nazismo. ➤ Origens e os propósitos da Organização das Nações Unidas. ➤ Conhecer a Carta dos Direitos Humanos e sua relação com o processo de afirmação dos direitos das minorias. ➤ Os Estados de Bem-Estar Social. ➤ Guerra Fria. ➤ Polarização política no cenário mundial após o fim da Guerra Fria.
---	---	---	--

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 31: Conteúdo Programático de História para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI. De 6ª a 9ª ano.

CONTEÚDO	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
Processo histórico de formação das cidades da AMAVI.	SIM	SIM	SIM	SIM
Introdução à história econômica, com ênfase na econômica doméstica.	SIM	SIM	SIM	SIM
A formação do indivíduo político: posturas, saberes e competências da vida política.	SIM	SIM	SIM	SIM
Patrimônio Cultural Regional.	SIM	SIM	SIM	SIM
Revolução Tecnológica: ênfase na cultura Digital.	SIM	SIM	SIM	SIM
Ética	SIM	SIM	SIM	SIM
Gênero	SIM	SIM	SIM	SIM
Políticas públicas.	SIM	SIM	SIM	SIM
Economia local	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

O projeto integrador possui uma perspectiva interdisciplinar, no sentido de integrar conteúdos comuns às áreas científicas dos currículos escolares, buscando levar os alunos a perceberem a complexidade do sistema-mundo. O projeto integrador

funcionará como espaços de diálogo, uma via de mão dupla, onde educando e educador, sociedade e ciência num processo dialógico, ouvirão e falarão, serão sujeitos ativos e ao mesmo tempo serão agentes do processo de (re)construção do conhecimento, assim teremos mais clareza na compreensão e solução de problemas vistos como integrados. As avaliações serão realizadas por meio de um problema em que os alunos, através dos conteúdos trabalhados naquele projeto, deverão buscar soluções e respostas, sejam em trabalhos de pesquisa, sejam montando agendas de ação, no qual as notas estarão vinculadas ao modo como o problema foi abordado, discutido e trabalhado pelos professores, a viabilidade das propostas de solução e a tentativa de solucioná-los. Buscar-se-á desta forma integrar ainda mais a escola na vida da comunidade onde está inserida.

Quadro 32: Projeto Integrador de História para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos municípios da AMAVI. De 1ª a 5ª ano.

Projeto Integrador.	1ªANO	2ª ANO	3ª ANO	4ª ANO	5ª ANO
Família na escola	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Um dia de político	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Turismo em minha cidade	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Tua cultura amplia a minha: conhecendo outras instituições	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Biblioteca itinerante.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 33: Temas transversais para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI. De 1ª a 5ª ano.

Temas Transversais	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	4ªANO	5ªANO
Cidadania	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Fenômenos naturais	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Imigração e migração	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Meio ambiente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Alimentação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sexualidade	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Gênero	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 34: Projeto Integrador de História para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos municípios da AMAVI. De 6ª a 9ª ano.

Projeto Integrador	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
Tua cultura amplia a minha: conhecendo outras instituições	SIM	SIM	SIM	SIM
Câmara mirim.	SIM	SIM	SIM	SIM
Turismo em minha cidade	SIM	SIM	SIM	SIM
Família na escola	SIM	SIM	SIM	SIM
Biblioteca itinerante	SIM	SIM	SIM	SIM
Criação do Grêmio Estudantil.	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Quadro 35: Temas transversais para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI. De 6ª a 9ª ano.

Temas Transversais.	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
Políticas Públicas e economia local	SIM	SIM	SIM	SIM
Políticas Públicas e Patrimônio	SIM	SIM	SIM	SIM
Cidadania	SIM	SIM	SIM	SIM
Ciclos migratórios	SIM	SIM	SIM	SIM
Fenômenos naturais	SIM	SIM	SIM	SIM
Ética	SIM	SIM	SIM	SIM
Moral	SIM	SIM	SIM	SIM
Cultura digital	SIM	SIM	SIM	SIM
Drogas lícitas e ilícitas	SIM	SIM	SIM	SIM
Sexualidade	SIM	SIM	SIM	SIM
1ª Emprego	SIM	SIM	SIM	SIM
Mídia de massa	SIM	SIM	SIM	SIM
Redes sociais: riscos e benefícios	SIM	SIM	SIM	SIM
Marco civil da Internet	SIM	SIM	SIM	SIM
ECA: não só os Direitos, mas também os Deveres.	SIM	SIM	SIM	SIM
Gestão territorial e sustentabilidade	SIM	SIM	SIM	SIM
Luta das Minorias, um Direito Universal.	SIM	SIM	SIM	SIM
Direitos Humanos: a vida não pode mais esperar.	SIM	SIM	SIM	SIM
Lei Maria da Penha	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto

Encerramos nossa proposta curricular para a AMAVI falando um pouco sobre avaliação. Posto que é de suma importância perceber o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Partimos do pressuposto que avaliar não é punir, não é castigo. Se o educando ou o educador estão percebendo desta forma o processo avaliativo, alguma coisa não está certa. “O objetivo principal da avaliação é o de facilitar e o de favorecer a aprendizagem, e não de pretender saber quanto o aluno sabe”. (BOTH, 2012, p. 16) Ou seja, todo o processo está incluído na avaliação. Deve-se atentar para isto, todo o processo está incluído na avaliação. “Melhor dizendo, a toda ação de avaliar segue outra de tomada de alguma decisão para que a situação encontrada mude ou permaneça como está”. (Idem, 2012, p. 17).

Logo, neste projeto para a AMAVI assumimos a avaliação como uma prática integral, processual, qualitativa e quantitativa no processo ensino-aprendizagem. “Avaliar é um momento inevitável de qualquer atividade humana” (Ibidem, 2012, p. 47).

11. DO LOCAL AO GLOBAL – UMA GEOGRAFIA MAIS VIVA NA VIDA DOS ESTUDANTES DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

Profº Me. Marcelo da Silva²⁸

A disciplina Geografia passou por inúmeras mudanças em sua trajetória. Ela surge na Grécia, quando após a expansão territorial promovida por Alexandre, O Grande, despertou o interesse pelos estudos das novas terras colonizadas. Os estudos estavam relacionados às questões naturais, como clima e solo, associados à produção agrícola. Após este início, a Geografia continua sua evolução passando pelos romanos e árabes, onde a expansão territorial, o nomadismo, e as questões religiosas, como rezar virado para Meca, despertavam o interesse pelos estudos.

As questões ambientais despertaram a curiosidade de estudiosos desde a antiguidade oriental e a tentativa de explicação dos fenômenos ambientais foi postulada desde a Antiguidade Clássica, pelos filósofos gregos e romanos, estendendo-se até o período moderno em que a visão proposta à Geografia pela contribuição epistemológica do filósofo Immanuel Kant e o desenvolvimento de fundamentos prático-metodológicos por Forster, abriram o caminho para a sistematização de uma Geografia científica. (LENCIONI, 1999, VITTE, 2007 e MOREIRA, 2008).

O ingresso da Geografia como disciplina, ocorre tardiamente. Foi apenas no século XVIII que sua inclusão se deu no ensino Universitário, onde seu objetivo de estudo era analisar o contexto homem-natureza. Para poder explicar a conjuntura da realidade social, a geografia desenvolve-se nas Universidades, e a partir deste momento, foi introduzida como disciplina escolar. No Brasil o ingresso da Geografia teve grande influência da escola francesa, principalmente, através de Vidal de La Blache, Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. Estes pensadores foram referências para Carlos Miguel Delgado e Aroldo Azevedo, autores renomados de livros escolares. Dentro desta perspectiva, a geografia ganha espaço no contexto escolar no século

²⁸ Graduado em Geografia e Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Gestão Escolar (UCB). Mestre em Planejamento urbano e desenvolvimento socioambiental (UDESC).

Professor Geografia do IFC - Instituto Federal Catarinense - Campus Fraiburgo. Possui um dos *sites* mais acessados de Geografia do país: < www.geografiairada.com >. Professor de Geografia há 16 anos, com experiência em preparação para vestibulares e ENEM. Ministra palestras e cursos com as temáticas: Gestão de Sala de Aula e a Música como ferramenta de ensino.

XIX, sendo que no Brasil é implantada como disciplina escolar em 1837, no Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro. No início tínhamos apenas uma visão descritiva, de memorização e decoreba. Atualmente, temos uma geografia mais explicativa, analítica e sistêmica.

O ensino da geografia deve propiciar ao estudante a compreensão do lugar onde ele vive, sempre procurando conectar-se com o mundo, percebendo as relações existentes entre o local e o global. Segundo Milton Santos, o poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos. Conceitos essenciais como: Lugar, Paisagem, Território, Região e Sociedade são trabalhados pelos professores, associados aos temas globais, já que a problematização ambiental coloca a geografia em evidência nas discussões cotidianas e das políticas públicas. Como vemos:

A Geografia pode ser encontrada já num primeiro momento nos discursos do Estado, do Exército e mesmo como parte dos currículos escolares. A fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a inclusão da Geografia como disciplina, foi parte importante de sua trajetória. O professor Delgado de Carvalho teve grande importância para garantir à Geografia um espaço no campo do saber escolar. (PCN, 1998, p.19)

De imediato a geografia era voltada por nomenclatura das coisas do espaço geográfico, onde a memorização era o principal recurso utilizado objetivando a aprendizagem desta grandiosa disciplina. Na década de 1920, a Geografia também auxilia na formação do indivíduo voltado ao mercado de trabalho, com a formação técnica, distanciando-se da formação voltada à cidadania. Os estudos econômicos e ideológicos ao capitalismo industrial tinham como foco atender as demandas industriais deste período.

Em 1934 é criado pela Universidade de São Paulo (USP), o curso superior em Geografia, muito influenciada pela Escola Francesa. Destarte, o possibilismo sustentava a metodologia praticada nesta época. Os estudos geográficos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, com o argumento da neutralidade do discurso científico, onde a meta era abordar as relações do homem com a natureza, buscando leis gerais que explicassem suas diferenças.

La Bache, o grande pai da escola francesa, defendia que a Geografia não era a ciência dos homens, e sim dos lugares. Lugar e região eram vistos como dimensões resultantes das interações humanas na natureza.

É importantíssimo entendermos o local, as ações antrópicas no decorrer do

tempo histórico. Devemos lembrar que o lugar está relacionado às experiências pessoais de cada sujeito. Para os professores dos municípios envolvidos no projeto desenvolvido pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) e organizado pelo SENAC, considera-se fundamental dar prioridade ao local. Respeitando o conteúdo programático, os professores devem associar, quando possível e necessário, o lugar do estudante, buscando associações, comparações, entendendo as semelhanças e diferenças, procurando assim, entender as combinações geográficas.

As combinações se aperfeiçoam, alcançam pleno desenvolvimento atraem máximo de povoamento para a sua eficácia. Aperfeiçoa-se a estrutura social, eleva-se o padrão de vida. Criam-se bens de consumo e de trocas, depois o sistema apresenta sinais de fraqueza, as crises se multiplicam (...) a combinação se desloca cedendo lugar a uma nova combinação. (CHOLLEY, 1953, p. 31)

Para Milton Santos, o espaço precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. Ou seja,

(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de certa autonomia. (SANTOS, 1978, p. 145).

A disciplina de geografia, na atualidade, nos remete a uma análise mais perceptiva, participativa e reflexiva, com objetivo de reafirmar a sua importância e necessidade na compreensão das transformações espaciais e o comportamento humano diante de tais mudanças, numa análise socioespacial. Atualmente a geografia requer uma maior discussão das mudanças ocorridas no espaço e nas relações homem/lugar com olhar crítico, utilizando-se de fundamentos científicos. Para tanto, é primordial pensarmos a geografia e a sua influência na formação dos cidadãos, instrumentalizando-os a intervir significativa e responsavelmente como agentes transformadores da realidade em construção, diante da modernização do trabalho e das mudanças constantes no espaço que vão além do visível.

Os saberes da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental - em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, contribuem para o processo de alfabetização e letramento e para o

desenvolvimento de diferentes raciocínios. Permitem atribuir sentidos e significados para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

Devemos pensar como educadores a importância de tornar nossas aulas mais atrativas aos estudantes, despertando neles um maior interesse em estudar a Geografia. O apontamento feito em nossos debates remete à reflexão sobre a importância do planejamento com a finalidade de tornar a disciplina mais instigante aos estudantes, mostrando o local sempre quando possível, transcendendo as paredes da sala de aula e proporcionando aos estudantes o conhecimento das paisagens do lugar em que estão inseridos, isto é, trabalhando com uma geografia mais viva. Para que isso aconteça de forma mais plena, a reorganização do currículo se faz necessário. Muitos são os desafios para a produção de uma proposta curricular para os municípios da AMAVI. Adequar as diretrizes existentes na Base Nacional Curricular Comum (2016) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a realidade da região, é uma tarefa inalienável, pois, como argumenta Libâneo (2008, p. 71):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos ajuda a pensarmos questões referentes aos currículos. Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas, pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

As vivências e as experiências dos estudantes de diferentes contextos contribuem para a compreensão de fenômenos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos. Além disso, contribuem para o uso de múltiplas formas de expressão, seja por meio dos mapas oficiais e formais e das cartografias sociais que demarcam identidades e percepções culturais sobre e nas paisagens, seja, ainda, na utilização de linguagens diversas.

O componente curricular Geografia trabalha o desenvolvimento de valores sociais como o respeito, a tolerância, a solidariedade, o cuidado de si e do outro, bem como o protagonismo cidadão. A ênfase nos lugares de vivência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, de

localização, de orientação e de organização das experiências e vivências em diferentes locais, sendo essas noções fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Outros conceitos articuladores vão se integrando e ampliando as escalas de análise, como as paisagens, as regiões e os territórios.

Faz-se necessário identificar em lugares de vivências, a presença e a diversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, de ciganos, de mestiços, de migrantes e de imigrantes, bem como, de outros grupos sociais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, faz-se necessário diferenciar os lugares de vivências e compreender a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento das identidades dos estudantes e sua participação em diferentes grupos sociais. Essa compreensão abre caminhos para práticas pedagógicas provocadoras e desafiadoras, pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, especialmente, envolvendo o estudo do cotidiano, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Com base no aludido, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes: a) compreendam algumas relações estabelecidas no espaço social, em diferentes escalas; b) desenvolvam raciocínio crítico e atitudes autônomas e propositivas; c) apropriem-se de múltiplas linguagens a partir das quais signifiquem os saberes geográficos; e d) compreendam noções básicas sobre a produção do espaço. Neste sentido,

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro. (SANTOS, 2008, p. 115).

Para elaborar esta proposta, levou-se como bússola a Base Nacional Curricular Comum (2016), que define que o Ensino Fundamental é de nove anos de duração, divididos em anos iniciais - do 1º ao 5º ano - e anos finais - do 6º ao 9º ano. A faixa etária dos estudantes é, preponderantemente, dos seis a quatorze anos. Neste contexto, deve-se levar em conta que as etapas precisam estar articuladas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, do Ensino Fundamental 2 deve preparar

os estudantes para a transição ao ensino médio.

No Ensino Fundamental o principal objetivo da Geografia é “alfabetizar” o estudante com relação às variadas escalas, capacitando-o com noções sobre a paisagem, lugar, natureza, território, estado e sociedade para que chegue ao ensino médio com conhecimentos sólidos, mediados pela escola, logo, com a autonomia que é necessária para o exercício cidadão. Como argumenta MOREIRA (2011, p. 62-63):

O grande legado espacial da Geografia é mostrar, através do ensino, que o espaço geográfico é o objeto de estudo desta disciplina. E que nele se esconde um grande saber. É parte da estrutura que controla a sociedade, é a relação entre arranjo espacial e o contexto social, e que inserido no campo da transformação social, juntamente com outros estudiosos sociais, busca-se resolver os problemas sociais mais candentes de nossa época.

Nesta articulação entre o ensino fundamental 1 e 2 devem ser observadas as devidas orientações da BNCC (2016), já estabelecidas pela definição de eixos de formação, que são oriundos dos objetivos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. São eles:

1. (Re)conhecer identidades e organizações da vida em sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo, acolhendo e valorizando semelhanças e diferenças culturais.

EIXOS - Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico e Solidariedade e sociabilidade.

2. Relacionar suas experiências cotidianas a aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, em diferentes temporalidades e espacialidades.

EIXOS - Leitura do mundo natural e social e Solidariedade e sociabilidade.

3. Identificar e entender transformações e processos sociais, espaciais, religiosos, culturais e históricos, constituídos, a partir da relação do ser humano em sociedade com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida.

EIXOS - Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social, Ética e pensamento crítico e Solidariedade e sociabilidade.

4. Conhecer e desenvolver procedimentos de estudo e de investigação, usando

conhecimentos das Ciências Humanas para interpretar e expressar saberes, sentimentos, crenças e dúvidas na descoberta de si mesmo e na relação com outras pessoas.

EIXOS - Letramentos e capacidade de aprender e Ética e pensamento crítico.

Consta na BNCC (2016) que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe à Geografia, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças. A seguir, apresentaremos o conteúdo programático de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 36: Conteúdo Programático de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Reconhecer características de seus lugares de vivências (moradia, escola etc.), em suas semelhanças e diferenças relativas às suas funções e às interações entre pessoas.	Entender a organização e as relações existentes entre os diferentes locais que constituem seus lugares de vivências.	Compreender como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens nos seus lugares de vivências, comparando-os a outros lugares.	Reconhecer especificidades e interdependência do campo e da cidade, por meio da análise dos fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Compreender dinâmicas populacionais e relações entre condições de infraestrutura e migrações na unidade da federação em que vive.
Identificar, em seus lugares de vivências e em suas histórias familiares, elementos de culturas afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças, migrantes e imigrantes.	Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	Diferenciar, em seus lugares de vivências, marcas de contribuição de grupos de diferentes origens nos aspectos culturais, econômicos etc.	Conhecer características socioculturais e territorialidades de grupos de diferentes origens, no campo e na cidade, valorizando diversidades e diferenças neles e entre eles	Reconhecer diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre pessoas e grupos sociais em diferentes territórios
Criar mapas e outros registros	Elaborar e utilizar mapas simples, para a localização	Comparar tipos variados de	Conhecer elementos	Compreender como são

cartográficos a partir de contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	e orientação em pequenos deslocamentos nos lugares de vivência.	mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	principais dos mapas oficiais e formais (legenda, escala, título, coordenadas geográficas)	produzidos mapas oficiais e como são obtidas imagens de satélite, comparando suas funcionalidades.
Utilizar linguagens diversas em registros de observações sobre ritmos naturais e experiências ocorridas em seus lugares de vivências	Descrever fenômenos naturais e sociais que acontecem nos seus lugares de vivências e sua periodicidade/sazonalidade	Analisar elementos que compõem o endereço de sua moradia e de sua escola	Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, unidade da federação, grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivências.	Identificar áreas e territórios diferentes, por suas características naturais, socioeconômicas e étnico-culturais, comparando seus limites e de unidades político-administrativas, localizando seus lugares de vivências em relação a eles
Identificar questões ambientais nos lugares de vivências, formulando perguntas e reconhecendo responsabilidades de todos em relação ao meio ambiente.	Reconhecer vários meios de transporte e de comunicação, sua importância na ligação entre lugares, discutindo riscos e cuidados em seus usos para a vida e para o meio ambiente.	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	Conhecer características e fragilidades de ambientes naturais em sua região/seu território, avaliando a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas .	Utilizar diferentes linguagens para localizar e apresentar fenômenos sociais e naturais da Unidade Federativa e região em que vive
	Descrever tipos de trabalho e de atuação de trabalhadores existentes nos lugares de vivências	Comparar impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente em paisagens urbanas e rurais		Identificar impactos ambientais que processos de produção e de consumo de mercadorias provocam na unidade da federação e na região em que vive
		Reconhecer matérias-primas (papel, madeira, plástico etc.) de objetos presentes no		Descrever o percurso da produção de mercadorias consumidas, desde a extração da matéria-prima

		cotidiano, identificando suas origens e trabalhos para sua produção.		até a destinação dos resíduos produzidos.
				Identificar órgãos do poder público e canais de participação social, na gestão pública, responsáveis por buscar soluções para questões sociais e naturais da sociedade.

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto

Tendo em vista a quantidade de conteúdos já determinados na BNCC (2016), os professores presentes no encontro de formação para a construção deste documento curricular decidiram pela inclusão de poucos conteúdos além dos já estabelecidos.

Quadro 37: Conteúdo Programático de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Propostos pelos Professores da AMAVI. De 1º a 5º ano.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	Identificar os possíveis riscos inerentes a determinadas atividades humanas e suas possíveis consequências.	Conhecer os métodos de prevenção e comportamento durante os eventos naturais (enchentes, vendavais, deslizamentos de terra, entre outros).		

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto

Quadro 38: Conteúdo Programático de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental Propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Entender a especificidade da Geografia nas leituras do mundo e na observação e explicação de fatos, fenômenos e processos naturais e sociais, em diferentes escalas e na sua relação.	Caracterizar dinâmicas da natureza no Brasil, em relação às dinâmicas planetárias e à sua distribuição e diversidade no território nacional.	Analisar transformações territoriais, movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades nos contextos das Américas e Áfricas, reconhecendo ancestralidades e legados culturais no contexto mundial	Analisar transformações territoriais, tensões e conflitos no contexto da Europa, Ásia e Oceania, identificando o movimento de fronteiras e suas múltiplas regionalizações.
Investigar teorias sobre a origem da Terra, identificando e caracterizando movimentos do planeta e dinâmicas do relevo, solos, clima, vegetação e hidrografia na configuração das paisagens.	Problematizar a produção, a circulação e o consumo de mercadorias em relação às desigualdades sociais, às integrações territoriais e aos impactos ambientais, em diferentes escalas.	Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos americanos e africanos, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Relacionar as diferenças das paisagens com os modos de viver de diferentes povos europeus, asiáticos e oceânicos, reconhecendo suas ancestralidades e o legado cultural no contexto mundial, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
Analisar distintas interações de sociedades com a natureza, a partir da distribuição dos elementos naturais e da biodiversidade no mundo.	Conhecer critérios e finalidades das propostas de regionalização do território brasileiro.	Caracterizar países e grupos de países americanos e africanos em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, para compreender suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes.	Caracterizar países e grupos de países da Europa, Ásia e Oceania no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, para compreender as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre o ambiente
Conhecer alterações nas dinâmicas naturais, produzidas pelas sociedades, com fins econômicos, sociais e culturais e suas consequências ambientais e a transformação das paisagens em várias escalas.	Analisar redes urbanas, de transportes, de comunicação e de informação e seu papel na configuração do território brasileiro.	Utilizar linguagens gráficas e cartográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidades, diferenças e desigualdades sociopolíticas mundiais.	Discutir a importância ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico e sua relevância quanto às suas qualidades estéticas, naturais e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.
Analisar alternativas de modos de viver, baseados em práticas sociais e	Avaliar como meios de comunicação veiculam ideias e	Elaborar produções, em diferentes linguagens, para	Compreender e exercitar variadas possibilidades de

ambientais, que criticam as sociedades de consumo.	estereótipos sobre as diversas regiões e paisagens do Brasil.	compreensão, criação e apresentação de conhecimentos das espacialidades americanas e africanas.	elaboração de mapeamentos de diferentes espaços e de seus lugares de vivências
Elaborar produtos em linguagem cartográfica e em outras linguagens, visando à compreensão, à criação e à apresentação de conhecimentos de dinâmicas naturais e sociais.	Aplicar conhecimentos sobre as dinâmicas populacionais, regionalização e organização em redes, na análise de seus lugares de vivências.	Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica, nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivências, marcas desses processos.	Aplicar conhecimentos sobre a globalização e a integração mundial (econômica, cultural etc.) na análise de seus lugares de vivências.
Aplicar conhecimentos sobre dinâmicas da sociedade e da natureza, em suas relações, na análise de seus lugares de vivências.			
Analisar como diferentes linguagens apresentam fatos, fenômenos e processos naturais e sociais.			
Conhecer como as redes de informações, as técnicas e as tecnologias atuam na produção do espaço, no campo e na cidade			

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os professores presentes no encontro de formação deliberaram por não incluir novos conteúdos à Base Nacional Curricular Comum. Ademais, destacaram que os professores ao ministrarem os conteúdos em sala de aula busquem partir do local para o global, tornando a geografia mais viva para os estudantes, independentemente do ano escolar em questão.

Muito já foi debatido sobre a interdisciplinaridade. Sabemos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o processo de trabalho interdisciplinar do professor é mais tranquilo e comum, pois ele é quem ministra a maior parte das disciplinas curriculares. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, exige-se um maior empenho dos professores. No entanto, o documento da BNCC é incisivo ao afirmar que a

produção do conhecimento está cada vez mais integrada, visto que a nova organização curricular busca controlar os conteúdos, almejando a escolha e a integração dos mesmos com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e uma maior participação social.

Os temas transversais devem ser trabalhados sempre quando possível pelos professores. O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Segundo os PCN, os temas transversais:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, afim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p.64).

Quadro 39: Temas transversais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI.

Temas Transversais	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Meio Ambiente	x	x	x	x	x
Saúde	x	x	x	x	x
Ética	x	x	x	x	x
Pluralidade Cultural	x	x	x	x	x
Sociedade e Consumo	x	x	x	x	x
Orientação sexual					x
Temas Locais	x	x	x	x	x

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto

Quadro 40: Temas transversais para os Anos Finais do Ensino Fundamental propostos pelos Educadores dos Municípios da AMAVI.

Temas Transversais	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Meio Ambiente	X	X	X	X
Saúde	X	X	X	X
Ética	X	X	X	X
Pluralidade Cultural	X	X	X	X
Sociedade e Consumo	X	X	X	X
Orientação sexual			X	X
Temas Locais	X	X	X	X

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto

São inúmeras as possibilidades de trabalhar com a Geografia. O objetivo não se esgota apenas nos modelos didáticos tradicionais. É fundamental trabalhar com a mídia, a internet, as novas tecnologias de informação geográfica. Esses são recursos que a escola pode oferecer aos estudantes com o objetivo de atraí-los ainda mais para estudar algo que, às vezes, possa parecer desinteressante para eles. Cabe ressaltar que não devemos perder o enfoque crítico da disciplina e despertar o desejo dos alunos na ciência geográfica.

Atinente à avaliação é preciso considerar que essa temática exige grande reflexão. Primeiramente, a avaliação pode ser considerada como um instrumento que subsidiará o estudante em seu desenvolvimento cognitivo, como o educador em repensar suas práticas pedagógicas. Como lembra LIBANEO (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Como base no aludido, o professor deve ter a habilidade de propor diferentes formas de avaliar seus estudantes, lembrar que deve avaliar o estudante no todo e que sua disciplina não é única, mas que está inserida num contexto onde, em muitas das vezes, o estudante não possui afinidades. Portanto, cabe ao professor estimulá-lo, despertando nele o motivo pela qual ele irá se empenhar em estudar os conteúdos propostos. Ao avaliar o estudante, o professor estará se avaliando. Neste sentido, LUCKESI (1997) considera:

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI. 1997, p.175).

12. ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho²⁹

12.1. PONTOS DE PARTIDA

Este texto foi escrito com a contribuição de muitas mãos e corações que almejam uma escola mais inclusiva, humana e solidária. É fruto da reflexão com aproximadamente 30 educadores, professores e professoras que lecionam Ensino Religioso na Educação Básica, presentes no encontro de formação no dia 27 de outubro de 2016, no SENAC, de Rio do Sul. O texto que segue apresenta as dimensões basilares para o trabalho teórico e metodológico com o Ensino Religioso no ensino fundamental. Tornou-se consenso entre o grupo que é necessário que a partir do texto cada docente, escola e secretaria municipal de educação insira nas discussões, propostas, planos e projetos pedagógicos o componente curricular Ensino Religioso como parte das ações e reflexões dos contextos educativos. É evidente também o registro da necessidade da contratação imediata e permanente de profissionais devidamente habilitados para o ensino deste componente curricular.

²⁹ Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação e Cultura todos pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realizou seu Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e o Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na UDESC, atua como Professor Associado, no Departamento de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação. Coordena o Programa de Extensão Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É integrante da Associação Brasileira de Alfabetização e faz parte da Diretoria na qualidade de representante do Estado de Santa Catarina. Faz parte da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Faz parte também da Diretoria da Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina - Gestão 2015-2017. Representa a UDESC no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. É avaliador do Ministério da Educação. Participa de projetos em Grupos de pesquisa na UDESC e na PUC/PR. Tem experiência em Docência, Coordenação Pedagógica e Direção de Unidade Educativa na Educação Básica e na Educação Superior. Na Educação Superior, já atuou como coordenador de estágio, coordenador de curso e chefe de departamento. Foi Diretor de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação por aproximadamente dez anos, representando a UDESC no Fórum Estadual de Educação. Já exerceu a Presidência do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis por dois mandatos. Colabora com diversas redes de ensino em eventos de formação docente e na avaliação e sistematização de propostas curriculares e planos municipais de educação.

As discussões realizadas no encontro de formação possibilitaram as reflexões que ora apresentamos. Destacamos que o ensino religioso é um componente do currículo das escolas públicas brasileiras, situado no âmbito da educação nacional, regido pela Constituição Federal de 1988 (§ 1º, art. 210, Seção I, capítulo III), nos seguintes termos: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Neste sentido, como os demais componentes curriculares, o Ensino Religioso deve ser ministrado com base nos objetivos da formação básica do estudante brasileiro, mediante o desenvolvimento da capacidade de apreender a ler, escrever e calcular; buscando propiciar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; propiciando a apropriação de conhecimentos e habilidades, da formação de atitudes e valores que fortaleçam os vínculos familiares e os laços de solidariedade humana conforme previsto no Art.32, da LDB, lei n º 9.394/1996.

Já o Art. 33 da LDB nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, legisla que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Posteriormente, em 2010, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4, ao instituir as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, reafirma o Ensino Religioso na base nacional. Atualmente com a discussão da Base Nacional Comum Curricular o Ensino Religioso também se faz presente reafirmando a sua importância no contexto da Educação Básica.

Isto significa que este componente curricular da Educação Básica lida com o conhecimento religioso e não com a doutrina de uma ou outra religião ou movimento religioso. É fundamental que todas as redes de ensino se apropriem dos referenciais específicos do conhecimento religioso e principalmente do campo pedagógico para ministrar as aulas deste componente. Destaca-se que a escola é um espaço educativo e não de opção de fé e o Ensino Religioso é um componente curricular com episteme e metodologias próprias e, como tal, deve ser considerado como integrante do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas de Educação Básica. É imperioso também afirmar que na implementação desta proposta o grupo levará em conta, como base

constante para a orientação do trabalho pedagógico, as discussões do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, espaço de discussão e realização de práticas concretas para a implementação do Ensino Religioso na escola.

12.2. DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLHIDA

Ao pensarmos em aprendizagem no ensino fundamental, precisamos escolher um pano de fundo, uma matriz teórica que de certa forma ilumine a nossa prática pedagógica com crianças, adolescentes, adultos e idosos nesta etapa da Educação Básica.

Atualmente a reflexão sobre a aprendizagem na escola nos leva em direção a Vygotsky (1991) que considera como primordial do trabalho no campo educacional, a necessidade de desenvolver o conhecimento científico, porém, partindo dos conceitos trazidos pelos estudantes, pois possibilita o processo de elaboração conceitual.

Nesta direção a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido das pessoas refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela linguagem e nela materializado.

O conceito na perspectiva Vygotskyana, pela sua apropriação permite uma leitura crítica de entendimento do real. Partindo do nível real de conhecimento dos estudantes do ensino fundamental, dialogando com ele/a, negando-o e confrontando-o, em uma relação dialética. A análise do real é ponto de partida e não de chegada.

Portanto, todos os conhecimentos vivenciados em sua vida cotidiana, que podem ser oriundos do senso comum ou cientificamente elaborados, podem servir de ponto de partida para o processo de elaboração conceitual. Tal compreensão modifica a forma de compreendermos o processo de ensino-aprendizagem e a relação que a escola estabelece com a produção, apropriação e objetivação do conhecimento.

Nesse sentido, conceitua-se, funções psicológicas superiores como o modo de funcionamento psicológico especificamente humano, tais como a imaginação, a memória voluntária, a capacidade de planejamento entre outras. Tais processos são considerados “superiores”, de alta sofisticação por se referirem aos mecanismos intencionais; são ações controladas de maneira consciente.

Esses processos nascem nas relações entre os seres humanos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Eles são diferentes dos chamados processos psicológicos elementares, que são as ações reflexas, as associações mais simples e as reações automáticas. Essas têm origem biológica e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais.

A escola, enquanto ambiente de formação social e cultural, assume papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental, tendo em vista que as pessoas mais experientes promovem a transição de um nível de conhecimento dos estudantes a outro de nível mais elaborado.

12.3. ENSINO RELIGIOSO: SABERES E FAZERES

Neste processo de apropriação de conceitos por parte das crianças, jovens e adultos que estão Ensino Fundamental, ao pensarmos o Ensino Religioso como componente curricular, espera-se que o mesmo no contexto escolar possa contribuir na qualidade do percurso curricular da Educação Básica, sobretudo sendo uma área que realmente gere aprendizagens e mobilize as funções mentais superiores dos estudantes do ensino fundamental.

Entre as aprendizagens fundamentais que crianças jovens, adultos e idosos do ensino fundamental no Brasil precisam refletir e aprender, é, que o ser humano se forjou enquanto histórico e social também com a presença do conhecimento religioso. Não dá para subtrair da história da humanidade os mitos, os ritos e os símbolos do sagrado que acompanham o humano desde sempre. A presença do conhecimento religioso é parte da construção humana como é também a capacidade que temos de perguntar, questionar, duvidar e querer saber mais da vida e do que nos rodeia. Neste caminhar, o Ensino Religioso é componente curricular por excelência da pergunta e do questionamento. Só tem sentido na Educação Básica, esta área do conhecimento, se seus ensinantes e aprendentes, saberem que na busca, do saber humano, a pergunta é sempre geradora de aprendizagem. Então, se espera que ao aprenderem sobre a diversidade cultural religiosa que permeia a formação do povo brasileiro, nossos estudantes possam entender que paz e a guerra a inclusão e a exclusão, a opressão ou a libertação, não são fatos naturais e

lineares. Vão se dando na história, construída por homens e mulheres, sobretudo na relação que estabelecem com o conhecimento religioso.

Nessa perspectiva, a contemporaneidade exige um Ensino Religioso inclusivo, onde as culturas religiosas e não religiosas de todos tenham valor e força conceitual. Não existe um saber maior em Ensino Religioso. Uma perspectiva inclusiva exige entender que todas as tradições e manifestações do sagrado, fazem parte do caldeirão cultural que é o Brasil. Não há espaço para aprender com a intolerância e a discriminação.

Não somente o componente curricular Ensino Religioso, mas todos os componentes curriculares da Educação Básica são responsáveis por realizarem práticas pedagógicas e curriculares onde o respeito entre os diferentes e as diferenças não seja apenas força de expressão ou citação de efeito nos projetos pedagógicos.

A convivência e o respeito na Educação Básica deve ser a força vital que gere a matriz curricular do ensino fundamental, com ênfase, sobretudo na disciplina por excelência que tem o diálogo, a pergunta e o respeito dos diferentes e das diferenças dos que creem e dos que não creem como princípio fundante.

Não faz mais sentido uma batalha jurídica, confessional ou estatal sobre a presença do Ensino Religioso na escola contemporânea. O que se precisa é que no processo de aprender no ensino fundamental, alteridades se fortaleçam, vivências sejam significativas, intolerâncias sejam destruídas, proselitismos sejam abandonados e o que vigore seja o ensino crítico e criativo de uma área fundamental para o nosso tempo: o Ensino Religioso.

Em outras palavras, fazer valer com qualidade epistemológica e pedagógica a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que legitima o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento da Educação Básica.

A escola não pode abrir mão de sua função social de transmissão do conhecimento socialmente válido em cada momento da história. O Ensino Religioso não é para quem tem religião ou para quem não tem. O Ensino Religioso é para todos. Se compreendermos a Educação Básica como projeto de nação, e seus conhecimentos como fundamentais e indispensáveis a todo cidadão brasileiro, para melhor entendimento e intervenção no mundo, torna-se necessário entender neste contexto o Ensino Religioso como possibilidade de leitura de um mundo cada vez mais complexo e polissêmico.

Em um mundo aligeirado como o nosso, no qual as pessoas vivem com muita pressa, tudo acontecendo de forma rápida, rasteira, em volta de um ativismo exagerado, aprender a contemplar a beleza do universo e os valores humanos é algo complexo e desafiador.

Esta rapidez nas ações cotidianas atropela cada um de nós, deixando-nos aflitos, assustados, esvaziados, muitas vezes, sem expectativas e projetos. Sabemos que é do ser humano a capacidade de ousar e sonhar. Nesta direção o Ensino Religioso por meio do diálogo e da pesquisa pode gerar aprendizagem em que o respeito às crenças e não crenças, e, sobretudo as escolhas que realizamos diante da vida sejam respeitadas. O mundo não é só de uma cor, o mundo é multicolor. Assim como as diferentes culturas e tradições religiosas.

Espera-se que as aprendizagens no Ensino Fundamental não levem os educandos a defenderem esta ou aquela religião. O que se espera é que esta área com seu vasto saber teórico contribua na formação de mentes e corações, crianças, adolescentes adultos e idosos em sua inteireza em que a aprendizagem do conhecimento religioso seja uma das lentes que usamos para entender este mundo em permanente construção.

Aprender sobre as culturas de matrizes indígena, ocidental, africana e oriental só faz sentido para tornarmos melhores como seres humanos na atual fase do capitalismo cada vez mais meritocrático e cruel quando o ter esmaga o ser.

Qual o sentido de aprendermos sobre ateísmo, materialismo, se não for para entender que o mundo não é, o mundo está sendo e conseqüentemente as mudanças que queremos serão forjadas por nós. Em outras palavras o componente curricular Ensino Religioso no ensino fundamental é essencial, indispensável e prioritário se quisermos que a palavra alteridade não seja apenas um vocábulo em nossos dicionários.

Sabemos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos* no Brasil estabelecem quatro objetivos gerais para a aprendizagem nesta etapa da Educação Básica. O Ensino Religioso pode colaborar com todos estes objetivos.

Primeiramente temos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Desde os anos iniciais do ensino fundamental, ao lecionarem Ensino Religioso os docentes podem

contribuir para o desenvolvimento da oralidade, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita de todos os estudantes. Os textos do Ensino Religioso podem despertar o gosto pela leitura e a produção textual.

Temos também a 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. O Ensino Religioso está presente em todos estes aspectos, e permite práticas interdisciplinares com todas as áreas do currículo nas discussões destes temas.

Ainda são objetivos a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito em que se assenta a vida social.

Nesta perspectiva, afirmamos que para nós, não seria possível existir um Ensino Religioso no ensino fundamental, sem ensino de forma crítica e significativa de conceitos e conteúdos. Porém, torna-se necessário destacar e evidenciar o lugar que os estudantes ocupam no processo de escolarização, uma vez que o humano se constitui como ser humano na relação com o outro, ou seja, por meio de sua inserção sócio-histórica.

Não é mais possível gerar aprendizagem no Ensino Religioso numa perspectiva bancária de Educação. O docente do Ensino Religioso, precisa conhecer com profundidade a sua área, mas ter a humildade suficiente para entender que é da curiosidade e da pergunta que flui o desejo de aprender e conhecer e não das respostas prontas e do ensino hermético de conteúdos.

Surge daí nossa insistência que se o Ensino Religioso é área de conhecimento deve ser intencionalmente planejado, fazer parte dos projetos pedagógicos escolares e sobretudo estar inserido no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. O Ensino Religioso, a partir dos referenciais curriculares e dos textos legais, é componente curricular que deve estar, obrigatoriamente, em todos os currículos escolares.

Assim ao pensarmos as aprendizagens do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, precisamos reconhecer os estudantes do 1º ao 9º ano também como protagonistas de todo o processo educacional o que exige compreender que para eles co-

nhecer o mundo envolve afeto, os conhecimentos produzidos pela humanidade, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, as linguagens, a música e a matemática etc.

Consideramos estas dimensões em uma perspectiva que propõe ao processo de ensino e aprendizagem o seguinte tripé: ensinar-educar-aprender, estes três verbos contemplam os núcleos de aprendizagem da escola do ensino fundamental. Vale ressaltar que, jamais o lugar do professor e do conhecimento é desprestigiado. Muito pelo contrário, o professor é uma autoridade no processo pedagógico. Deve saber bem o Ensino Religioso para provocar a curiosidade dos estudantes no processo de aprender esta área do conhecimento.

Com essa compreensão, salientamos que o trabalho intencional do professor na prática pedagógica do componente curricular do Ensino Religioso deve garantir e sistematizar prioritariamente o desenvolvimento em cada sujeito, de saberes fundamentais para a vida e o mundo com todos seus desafios.

Esse processo se configura como essencial a ser desenvolvido na escola, o qual passa a ser responsável pela criação de novas possibilidades de leitura de mundo, em que o Ensino Religioso é uma das lentes disponíveis.

Neste sentido, temos chamado atenção para a necessidade da revisão dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista melhor adequá-los à realidade concreta de vida dos estudantes e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Isto significa que para aprender matemática, português, história ou Ensino Religioso, ou seja, os diferentes conteúdos correspondentes a cada disciplina que citamos, é preciso que o professor consiga criar um sentido e um significado para os mesmos, caso contrário tal aprendizagem não terá atingido seu objetivo e provavelmente não provocará a curiosidade de quem aprende.

Compreendemos que este é um importante passo para a construção de uma pedagogia própria para o Ensino Fundamental a qual concretize uma escola como lugar privilegiado para se viver as aprendizagens. Lugar onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer suas histórias, se perceberem como produtores de culturas e transformadores da sociedade em que o Ensino Religioso tem um papel fundamental.

Nesta perspectiva interdisciplinar, a título de exemplo, num diálogo com o componente curricular de Língua Portuguesa percebemos o quanto o Ensino Religioso pode contribuir para que os estudantes se apropriem da linguagem escrita, reconhecendo a mesma como forma de interação, inclusive na forma ética de se comunicar com o outro. O Ensino Religioso pode colaborar na compreensão por parte dos estudantes de textos diversos que tratem de diferentes temas e exigem posicionamento individual e coletivo. As aulas de Ensino Religioso precisam possibilitar que os estudantes leiam com fluência diversos textos, discutam com os colegas, realizem inferências, e interpretem se colocando como seres no mundo. Os textos do Ensino Religioso no Ensino Fundamental podem possibilitar a avaliação e o diálogo das turmas de temas atuais que fazem parte de nosso cotidiano que tenham relação com o conhecimento religioso. As aulas de Ensino Religioso podem contribuir do 1º ao 9º ano no processo de produção textual dos estudantes.

12.4. AINDA COMPARTILHANDO

Queremos reafirmar que é impossível lecionar ou ser docente de Ensino Religioso num perspectiva fechada, de gabinete e sem diálogo com as outras áreas curriculares. Para gerar aprendizagem nos estudos o Professor de Ensino Religioso precisa realizar projetos de parceria e integração com outros docentes que estejam disponíveis a realizarem outras práticas curriculares na Educação Básica.

Nossa perspectiva de currículo caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, estudantes, professores, que sendo humanos carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários.

Isto quer dizer que o desenvolvimento em uma área do conhecimento diretamente afeta o desenvolvimento em outra área. A dinâmica interação de todas as áreas do conhecimento deve ser considerada, e o currículo deve ser desenvolvido e implantado de forma integrada. Reconhecendo, por exemplo, que a aprendizagem do Ensino Religioso pode ocorrer no parque, no recreio, no jogo dramático, quando brincando com jogos sensoriais, quando desenhando, quando pintando, quando cantando, quando pulando, quando dançando, quando ouvindo histórias, quando brincando, até porque o Ensino Religioso não é teoria pura e abstrata.

Neste sentido, a elaboração de um currículo consiste em reunir e deflagrar práticas didáticas escolares que envolvam todo o trabalho na escola e na sala de aula, em um movimento contínuo e interdisciplinar que articula a aprendizagem com a formação cultural humana.

Neste sentido pensar nas aprendizagens de Ensino Religioso no Ensino Fundamental pressupõe o olhar e a escuta atenta à realidade sócio-cultural das estudantes e dos fatos e movimentos que tecem o universo da escola.

É necessário ainda o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Propostas Curriculares das redes de ensino envolvidas e mais recentemente do acompanhamento final da Base Nacional Comum Curricular que ainda deverá ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

13. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Profa. Ma. Rosângela Kittel³⁰

13.1. ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Refletir sobre o direito à educação e a sua conseqüente universalização do acesso como condição *sine qua non* à cidadania é reconhecer a importância das lutas pela inclusão dos estudantes – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos - com deficiência nos sistemas de ensino regular. Isso implica em organizar pautas sociais e educacionais coerentes com as demandas políticas atuais articuladas com a socialização e a produção do conhecimento.

Ressaltamos que a trajetória histórica da Educação Especial está marcada por ambigüidades conceituais que se misturam com visões assistencialistas e clínicas, deixando pouco espaço para olhar educativo na sua dimensão formativa da integridade humana. Esse cenário começa a assumir outros contornos a partir de convenções internacionais produzidas na década de 1990, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que reconhecem a necessidade e relevância da expansão das vagas em instituições de ensino para as pessoas com deficiência, bem como, a promoção de acessibilidade arquitetônica, indicando ainda, notadamente, o direito dessas pessoas ao acesso ao conhecimento historicamente produzido e culturalmente organizado. Este é o mais claro e inequívoco chamamento para uma educação inclusiva, ancorado em ideias e propósitos expressos em outras pautas internacionais.

Na legislação brasileira, um marco na reforma educacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituída pela Lei nº 9.394/1996 que dedica um capítulo à Educação Especial. Apesar desta lei não assegurar o direito de acesso à escola e nem definir apoios para todos os estudantes, anuncia em seu Art. 58 que o ensino de pessoas com deficiência deverá se dar “preferencialmente” na

³⁰ Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS com especialização em Deficiência Mental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG/PR e Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

rede regular de ensino. É oportuna frisar que naquele momento histórico, onde o “acesso à educação de pessoas com deficiência era escasso e revestido do caráter de concessão e assistencialismo” (FERREIRA, 1998, p.1), a LDBEN representou um grande avanço no ordenamento político, jurídico e institucional.

A partir desse arcabouço, outros textos legais foram produzidos, a partir de debates eloquentes e reivindicações por inscrições mais democráticas e inclusivas, estabelecendo-se diretrizes e orientações na direção de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência aos sistemas de ensino regular.

Nessa tessitura, a Política Nacional de Educação Especial (1994) delineou o público de prioridade da Educação Especial como sendo aquelas “pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p.7). Alguns anos depois, se estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares” conforme previsto no Decreto nº. 3.298, que regulamenta a *Política Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 1999).

Os textos legais, produzidos na década de 1990 estavam impregnados pelos princípios da “Normalização” e da “Integração” com o desdobramento de serviços que propunham habilitar os sujeitos com deficiência à frequência em classes regulares de ensino. Neste período, a Educação Especial foi caracterizada pela preparação prévia do estudante com deficiência para sua entrada na escola regular, de modo que só eram integrados aqueles estudantes que apresentavam condições de acompanhar os colegas “ditos normais”.

Esse modelo clínico, que inaugura a Educação Especial no âmbito da escola regular, deixou marcas importantes na cultura escolar e que persistem até a atualidade. Ou seja, uma abordagem preventiva onde todos os esforços são envidados no sentido de cercear uma provável patologia ou comportamento desviante, como forma de manter o controle. Dito de outra forma é a medicalização da educação que insiste na eugenia dos seus estudantes.

O século XXI surge sob uma nova perspectiva, sobretudo, se considerarmos as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que tem suas bases na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) e que oficializou

em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a função e a organização dos serviços da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica.

Ressaltamos que em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL 2007). Esse novo paradigma é coroado com o texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), prevendo o atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos e centros especializados de referência (BRASIL, 2008).

Destarte, a política orienta os sistemas de ensino a conduzirem suas práticas educativas por processos inclusivos, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pelo Congresso Nacional como Emenda Constitucional, onde assegura a inclusão educacional das pessoas com deficiência em todos os níveis de escolaridade.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 6.571/2008 indica o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal que pactuam com a política, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nos referidos sistemas.

Importante destacar que a adesão à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também regulamentou a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o cômputo das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem o AEE, ou seja, o estudante público da Educação Especial conta em dobro para efeitos de cálculo do Fundeb.

Nessa abordagem sinóptica sobre alguns marcos legais e regulatórios da Educação Especial, podemos inferir que existe no Brasil um considerável arcabouço jurídico-institucional que referenda a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, sabemos que entre o que prescrevem os textos políticos legais

e o que se traduz nos cenários locais há um longo distanciamento, pois há uma subversão da ordem no desdobramento da política, protagonizada por seus atores: pais, estudantes e professores que estão mergulhados em realidades que apresentam necessidades, possibilidades e desafios diferentes em cada contexto.

13.2. DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS NECESSÁRIOS

O sentido que se dá à diferença compreendida como diversidade, implica em incorporar às crenças, hábitos e costumes de determinada cultura aquele conceito, em detrimento de outra cultura, de outros grupos. Ou seja, a aceitação de discursos que descrevem as culturas, os grupos ou as pessoas a partir de uma identidade fixada, mascara a diferença e promove desigualdades. Nesse processo as pessoas e os grupos são classificados e divididos e o diferente é destacado como aquele que não atende à norma, ao padrão, isto é, o diferente é concebido como alguém cuja presença gera uma perturbação à ordem. É um pensamento categorial, sobre o qual Burbules (2006) chama a atenção, pois esse processo resulta em assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. Esse movimento representa o sentido da diferença como diversidade.

Apesar da multiplicidade que caracteriza os seres humanos em sua constituição biológica e social, as escolas têm forçadamente homogeneizar o conhecimento, repassando aquilo que julga mais importante e que, muitas vezes, não vai ao encontro dos interesses e necessidades que seus estudantes concretos apresentam.

Essa prática tem se sustenta na crença de que todos devem aprender as mesmas coisas, no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Entretanto, as diferenças nos caracterizam enquanto humanidade e é a partir dela que precisamos construir relações equânimes de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a equidade está relacionada à oferta das condições para que todos exerçam igualmente seus direitos, considerando as diferenças de cada indivíduo.

Diferença e diversidade são terminologias amplamente usadas quando falamos de Educação Especial e inclusão escolar, mas o sentido de cada uma tem contornos próprios. A diferença está atrelada a singularidade que, no caso da categoria defici-

ência, deve ser revestida de máxima importância para a preservação da individualidade do sujeito enquanto ser humano, sem reduzi-lo a um laudo diagnóstico. Já a diversidade tem a ver com o referencial cultural, sendo o conjunto de crenças, costumes, hábitos que forjam o indivíduo na sua constituição enquanto sujeito de direitos. É assim que se reconhece a individualidade de cada ser humano, evidenciada por sua história e trajetória de vida (MACHADO, 2013).

A constituição de cada ser humano é distinta e única. Todos tem uma maneira própria de aprender, agir, viver que é incomparável e, como tal, está em constante mudança. Se tudo está em processo de mudança, nada pode ser considerado pronto e acabado. Aí está a diferença que move o mundo e as pessoas, em diferentes épocas e lugares históricos, com diferentes constituições, valores, pensamentos, experiências e conhecimentos.

Veiga-Neto (2002) destaca a importância de se discutir o sentido da diferença, manifestando seu posicionamento a respeito:

[...] nós educadores e educadoras, temos de lidar direta e cotidianamente com um mundo onde a diferença assume cada vez maior relevância e que, bem por isso, se nos apresenta como um mundo sempre estranho. (p.11)

Como vemos, a reflexão sobre os conceitos que fundamentam nossa ação pedagógica é necessária para situar a própria utilização que fazemos de terminologias como deficiência, por exemplo, que ainda está pautada no entendimento como falta de algo ou diferença funcional.

Pensar a escola, pensar a educação e pensar uma sociedade que valorize as diferenças entre os sujeitos, sem aprisioná-los às imagens simbólicas dos diferentes que necessitam de aparatos técnico-ideológicos para sobreviver em uma sociedade hegemônica, eis o grande desafio da contemporaneidade, eis a mudança a ser empreendida.

Com base no aludido, o objetivo dessa mudança é atender as multiplicidades presentes no cotidiano escolar, reconhecendo que não é apenas aceitar as deficiências em si, mas contribuir para a reflexão e compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana, por meio de práticas curriculares e pedagógicas que promovam o envolvimento e a participação de todos na construção de uma sociedade que privilegie o ser humano na sua multiplicidade e na sua integralidade.

No cotidiano escolar o estudante precisa sentir-se participante, ativo na construção de conhecimentos, pois muito mais importante que os conteúdos escolares tradicionalmente concebidos, são as práticas dos professores, as relações e mediações promovidas utilizando-se de estratégias promotoras do aprendizado para todos. A diversidade humana existente no ambiente escolar e social deve enriquecer o processo de construção do aprendizado, pois é na convivência, na troca de conhecimentos, experiências e valores que os diferentes saberes se complementam, se reestruturam e se transformam continuamente. E este deve ser o real sentido ou significado: de sermos todos diferentes, únicos e humanos. Sendo assim, para que realmente a inclusão aconteça, urge que a escola entenda que cada estudante é único, mesmo tendo a mesma deficiência.

13.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivos a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Esse texto político é reiterado pelo Decreto nº 7.611/2011, com destaque para que a Educação Especial garanta os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estes serviços, denominados de “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, são compreendidos como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade são organizados institucional e continuamente, sendo prestados das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Como modalidade de ensino, a Educação Especial deve contribuir para a organização e orientação do conhecimento escolar. Segundo esta premissa, o currículo escolar deve ser flexível, em contínuo processo de construção, elaboração e inovação, devendo priorizar as necessidades das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidade/superdotação, bem como, os meios que promovam os processos que efetivem sua metodologia e proporcionem o desenvolvimento integral dos sujeitos considerando seus processos próprios de aprendizagem.

Esta organização dos serviços deve ser problematizada, discutida e estudada e estar incluída no Projeto Político Pedagógico das unidades educativas. Neste processo, o envolvimento de toda comunidade escolar é imperativo, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB, nº04/2009.

13.4. ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Os estudantes que compõe o público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE), são definidos da seguinte forma:

- **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 ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Entende-se nessa definição aqueles alunos com Transtornos do Espectro Autista (Nota Técnica nº 24/13/MEC/SECADI).
- **Alunos com altas habilidades ou 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.

13.5. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) inovou ao usar pela primeira vez o termo Atendimento Educacional Especializado no capítulo destacado à educação, e assim conceituar o serviço de apoio especializado, da Educação Especial, aos estudantes com deficiência que frequentam salas de aula do ensino regular.

Portanto, a intenção é que a Educação Especial como modalidade de ensino, complementar ou suplementar todos os níveis e etapas da educação nacional, por meio de recursos educacionais e estratégias de apoio aos estudantes com deficiência. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Machado (2013) nos lembra que é um desafio compreender o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva, em razão das amarras que nos ligam à velhos conceitos e práticas que se instalaram como verdades absolutas ao longo dos tempos e, notadamente, ao sentido que é atribuído à diferença. Destarte, cabe ao AEE contribuir para a desmistificação de que a diferença está reduzida a identidades fechadas e que limitam o estudante à sua deficiência.

Consideram-se como atividades do AEE todas as ações empreendidas no sentido de promover a acessibilidade ao conhecimento, bens e serviços, por meio da remoção de barreiras arquitetônicas e/ou atitudinais, comunicação alternativa e aumentativa e estratégias educacionais especializadas. Dentre estas ações podemos citar: estudo de caso; plano de AEE; ensino do sistema Braille e Soroban; orientação e mobilidade; desenvolvimento de estratégias para promoção da autonomia no ambiente escolar; desenvolvimento de processos cognitivos e enriquecimento curricular; ensino do uso das tecnologias digitais da comunicação e informação; ensino do uso da comunicação aumentativa e alternativa.

13.6. O PROFISSIONAL DE APOIO

O serviço do profissional de apoio é uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino, considerando as especificidades do contexto escolar e educacional. É indicado sempre que identificada a necessidade do estudante quanto à sua dependência nas atividades de vida diária, ligada aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Sob este prisma, é primordial que cada caso de estudante do público-alvo da Educação Especial seja avaliado na sua especificidade, considerando se não há como atender suas necessidades nos serviços e apoios já disponibilizados aos demais estudantes.

Esse serviço não é substitutivo da escolarização ou do AEE, mas articula-se às atividades da sala de aula comum e às demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado na sua efetiva necessidade para evitar a acomodação do estudante, professores e familiares à situação e, conseqüente, evitar a obstaculização das oportunidades estudante em questão acessar a novos aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Derouet (2002), a história está cheia de desfechos involuntários ao se referir ao campo da educação inclusiva que longe de poder ser um movimento de reforma, se traduz por práticas que incitam a vulnerabilidade educacional. Segundo o autor, isso se deve ao fato da educação especial ter se apropriado e popularizado o tema, vinculando-o a diagnósticos e planos de ensino individualizados.

A discussão sobre políticas inclusivas deve ser pauta de toda a comunidade escolar e não deve ser circunscrita à Educação Especial - que é um dos serviços imprescindíveis à composição da rede de apoio necessária para a consolidação de uma educação para todos e com todos.

A exclusão tem raízes profundas na arquitetura social e escolar e pode estar em todas as partes de formas claras ou ocultas - revestidas de humor, encerradas em regras, implicadas nos sistemas de avaliação, nos currículos escolares, nos contextos políticos e econômicos, assim como, em padrões de relacionamentos interpessoais e práticas escolares – e que configuram a cultura escolar.

Cabe aos gestores educacionais, legisladores, pesquisadores do campo educacional e os profissionais da educação, comprometidos com a promoção de uma educação pública, universal, laica, gratuita e de qualidade social, fazer reverberar as discussões e esforços para, no movimento do pensamento livre em meios às verdades absolutas, construir conhecimentos coerentes com as novas demandas sociais, políticas e culturais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ADORNO, Theodor. **A educação após Auschwitz**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. (1967) Disponível em: <http://minhateca.com.br/moreira-oliveira/Theodor+W.+Adorno-EDUCA*c3*87*c3*83O+AP*c3*93S+AUSCHWITZ,1812632.pdf>. Acesso: 19 jan. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea**. In: Intermeio, Campo Grande, UFMS, v.1, n. 2, p. 06-19, 1995.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: Formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, M.G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. O que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKUNIN, Mikhail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. In: Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 25 jan. 2015.

_____. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso: 16 fev. 2015.

_____. **Decreto Federal nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso: 23 jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 15 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso: 15 jan. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Exara parecer sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso: 15 jan. 2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso: 24 fev. 2015.

_____. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso: 24 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso: 19 fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso: 19 fev. 2015.

_____. **Decreto Federal nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>
Acesso: 24 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação**. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L.M.C. da C.; CAVALIERE, A.M.V. (Orgs.) **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

_____. Apresentação. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1991.

COSTA, Fernando Albuquerque. **Competências TIC**. Estudo de implementação. 2. ed. Portugal: Ministério da Educação, v.1. Disponível:<<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7011>> Acesso: 20 de jan. 2015.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Diretrizes curriculares para a educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SME, 2015.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de cultura e a escola estação cultura. In:FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs). **Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-179

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

_____; NOGUEIRA, Adriano. 4. ed. **Teria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papyrus, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 17-55.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais e política de educação Superior na periferia do capitalismo**. *In*: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br>> Acesso: 15 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. *In*: Revista ABC Education, n. 64, mar., p. 12-15, 2007.

MAGENDZO, Abrahan. **Derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In*: Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1996.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação**. *In*: Cadernos de Pesquisa, n. 111, dez., p. 115-133, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polipo e Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

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

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, Karl Heinrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso: 14 jan. 2015.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45.

MOREIRA, Antônio Flávio. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. *In*: LEITE, C. et al. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas de currículo**. Porto (Portugal): Porto, 2011. p. 319-334.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do capital humano e do capital social**: da integração à inserção e ao conformismo. *In*: Trabalho Educação e Saúde, v. 6, n. 3, fev., p. 549-571, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf>> Acesso: 02 fev. 2015.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *In*: Revista Brasileira de Educação, n. 12, Set./Out./Nov./Dez., p. 59-73, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso: 20 fev. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez 1981.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf> Acesso: 15 fev. 2015.

RAMOS, José Luís Pires. Recursos educativos digitais potencialmente inovadores ou oportunidades de acrescentar valor à aprendizagem. *In*: ALMEIDA, M.E.B.de; DIAS, P; SILVA, B.D. da. (Orgs.) **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 87-122.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. *In*: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, dez., p. 23-32, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>> Acesso: 25 fev. 2015.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

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

SOARES, Magda. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000**. Disponível em: <<http://quintalmagico.com.br/educar-e/letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>> Acesso: 05 abr. 2015.

SOUZA, Danielle Andrade. A perspectiva de uma formação educomunicativa no contexto de uma graduação em comunicação social. *In*: SARTORI, A.S. (Org.) **Educomunicação e a criação de ecossistemas educomunicativos**. Diálogos sem fronteiras Florianópolis, DIOESC, 2014. p. 57-66

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; ALVES TRINDADE, Glademir. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *In*: Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, mai./ago., p. 227-242, 2008.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. *In*: ALMEIDA, M.E.B.de; DIAS, P; SILVA, B.D. da. (Orgs.) **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 35-46

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento-Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança – Por uma práxis transformadora**, São Paulo: Libertad, 2003.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternate**. (2012). Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3216/67>> Acesso: 06 abr. 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO INFANTIL

ABRAMOVAY, Mirian; KRAMER, Sonia. **“O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola”**. *In*: SOUZA, Solange. Jobim; KRAMER, Sonia. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo, Edições Loyola, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: Lugar de criança, Lugar de infância**. Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1997.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l’infanzia**. Bergamo: Quaderni Infanzia Ed. Junior, s.r.l., 2004.

BONDIOLI, Anna. **Osservazione e negoziazione di significati**: riflessione sul contributo di D. Savio. *In*: BONDIOLI, Anna. L’osservazione in campo educativo. Quaderni Infanzia. Ed.: Junior s.r.l.. Bergamo, 2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)**. Brasília, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4ª ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira)

BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. São Paulo, Autores Associados, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. *In*: BRASIL, MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília, 1994. p. 32-42.

CORSARO W. A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M. & KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**. São Paulo: JM, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância**: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? *In*: PAPER, Small Size. Experiencing Art in Early Years: learning an development processes and artistic language. Itália: Pendragon, 2010. p. 103-113.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância**. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA, 2004. p. 55-104.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade**: a experiência de São Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, nº 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acessado em: 24 ago. 2016.

GHEDINI, Patrizia. **Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália**. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-209.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **“A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho”**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Cadernos da Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KULMANN JR., Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editoras Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: LUIZ, Cavalieri Bazilio; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O papel social da pré-escola – 1985**. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Sônia. **O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate**. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

_____. (org.) **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. ; PRADO, Patricia. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____.; DELGADO, Ana Cristina Coll. (orgs.). **Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”**. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 21-113, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>>. Acesso: 26 ago. 2016.

MORO, Catarina e SOUZA, Gisele. **Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações.** *In: Revista Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, mai./ago. 2014 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>>. Acesso: 13 out. 2016.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche:** a educação infantil como prática democrática. *In: Psicologia USP*, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>>. Acesso: 28 ago. 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida e MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. *In: Revista Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>> Acessado em 13/10/2015>. Acesso: 13 out. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso: 19 set. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2004.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. *In: Educar em Revista.* Curitiba, n. 56, p.279-284, abr./jun., 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis: Prelo, 2012.

_____. **Orientações para as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil.** Florianópolis: Prelo, 2010.

_____. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências de Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manoel José. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. *In: Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 91, 2005.

SAVIO, Donatella. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia:** un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena. Edizioni Junior srl. 1. ed. Parma, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. "Os professores e sua formação". Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicações Del MEC y Visor Distribuciones, vol. III, 1995.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2008.

ALFABETIZAÇÃO

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

_____.; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KATO, Mary. A. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Fontes, 1989.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.). **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 519-541, 2008.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MARTINS FILHO, Altino José. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 119 p.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos**: trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular, 2011. 112 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Madga Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LÍNGUA PORTUGUESA

BAGNO, Marcos. **A Língua Eulália**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira**. 2ª ed. São Paulo, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revisada. Abril de 2016. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf. <Acesso em: 18 de setembro, 2016>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação**. Brasília (DF), 2006 v.I; il.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1999

- CAGLIARI, Gladis Massini & CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: A escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- NEVES, Maria Helena de Moura; **Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2012
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. 17ed. São Paulo: Ática, 2007
- RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Educação em Língua Materna: Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SILVA, Ana Cristina Salviato. **A marca "porque" nos textos escolares: uma proposta para atividades epilinguísticas**. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.
- TORODOV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**; 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
- VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: A mediação segundo Feurestein**. São Paulo: Ed. Senac, 2007.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUA INGLESA

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2a versão revisada. Abril de 2016. MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. <Acesso em: 20 de setembro, 2016>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITISH COUNCIL ORG. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. British Council, 2015.

CAZACU, Tatiana Slama. **Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1999

PAIVA, Vera. Lúcia Menezews de Oliveira. **A identidade do professor de inglês**. IN: PAIVA, VLMO (org) *Aplience: Ensino e Pesquisa*. V. 1, 1997, p. 3-17

PRIST, Lilian. **Os 7 trunfos para falar inglês**. São Paulo: DPL, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. - - Florianópolis: COGEN, 1998. http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/PC_Temas_Multidisciplinares.pdf <Acesso em: 20 de setembro, 2016>.

ARTES

ARROYO, Margarete. **Educação Musical: um Processo de Aculturação ou Enculturação**. *In: Em Pauta (UFRGS)*, Porto Alegre, v. 1, p. 29-43, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____.(org.) **Arte Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez,1997.

_____. **História da Arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. **Recorte e colagem**. Influência de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Cortez , 1982.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. **Lei Ordinária nº. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

_____. **Lei Ordinária nº. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

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

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: Provocação e Dialogismo. São Paulo: HUCITEC, 2006.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino da Arte**. (Coleção Magistério) São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA da SILVA, Maria Cristina Rosa. **Ensino da arte**: Uma proposta multicultural. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IV Anped Sul, 2002, Florianópolis. Programa e resumos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis: UFSC/NUP, v. 01, p. 247-248, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. In: Caderno Cedes. Ano XXI, n. 53. Abr., p. 31-54, 2001.

FREITAS, Sicília Calado. **Arte e cidade como fundamento para o ensino de artes visuais**: uma proposta de formação continuada para os professores da Rede Pública Municipal de João Pessoa. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16. 2007, Florianópolis/São Paulo, 2007.

GUALDA, Ivani Martins M. e GUERRA, Terezinha Telles. **Arte é conhecimento**. TV escola, educação à distância. São Paulo: CENP/SE, 1994.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual**, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. In: Revista Motriz, v. 3, n.1., jun., p. 20-28, 1997.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do ensino da Arte: poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo, FTD, 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **Sobre Literatura e a Arte**. Tradução de Olinó Beckerman. São Paulo, Global Editora, 1986.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: 1977.

PEREIRA, Marcos Villela. **Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável**. In: Revista Iberoamericana de Educación, v. 52, p. 61-80, 2010.

_____. **Propostas Curriculares para o Ensino de Artes: Uma Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Propostas Alternativas, v. 10, p. 17-22, 1997.

PLEKHANOV, George. **A Arte e a vida social**. Tradução de Eduardo Sucupira. São Paulo, Editora Brasiliense, 1969.

REVERBEL, Olga; RAMALHO, Sandra. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** Série Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

RICHTER, Ivone Mendes. **Boletim Arte na Escola**, Porto Alegre, n. 12, 1995.

_____. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, Maria Cristina da. Dissertação de Mestrado em Educação: **A Formação de Professores de Educação Artística e sua Complexidade Pedagógica**. Florianópolis: CED/UFSC, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da música na escola pública de 1o grau**. Fundamentos da Educação Musical. In: ABEM, v. 1, p. 91-113, 1993.

Publicações das Associações reconhecidas nas quatro linguagens artísticas:
Associação Brasileira de Educadores Musicais – ABEM. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br>>

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Disponível em: <<http://anpap.org.br/default/>>.

Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/>>.

Instituto Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/>>.

Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB. Disponível em: <<http://faeb.com.br/>>.

Referências complementares da área de Dança

DAMASIO, Claudia. **A dança para crianças**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papyrus, 1988.

FACHADA, Rosana. **Implicações do pensamento corpóreo na formação do esquema e da imagem corporal da criança na dança**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). Lições de Dança 5. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança Moderna e Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

FREIRE, Ida Mara. **Compasso ou descompasso: o corpo diferente no mundo da Dança**. Ponto de Vista. Vol. 1, Florianópolis: UFSC/NUP-CED, 1999.

_____. **O belo e o movimento: um estudo sobre Dança-Educação para pessoas não-visuais**. Monografia: Especialização, CAC/UDESC, 2000.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, José. Movimento Total. **O corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GUIMARÃES, Gina. **Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas**. In: Pensar a Prática, n. 6, p. 21-29, Jul./Jun., 2002-2003.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de Dança hoje**. Textos e Contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSSONA, Paulina. **A educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira Peral; MOMMENSOHN, Maria. **O Corpo e o Conhecimento: dança educativa**. São Paulo: FDE, 1992. p. 99-109.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana. **Pequena viagem pelo mundo da Dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

Referências complementares da área de Música

ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S. A, 2004.

ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. **Outras Terras, Outros Sons**. São Paulo: São Callis Editora, 2003.

BEINEKE, Viviane. **Flauteando pelos Cantos do Brasil**. Florianópolis: UDESC, 2003.

BEINEKE, Viviane e FREITAS, Sérgio. **Lenga la Lenga**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

CHEDIAK, Almir. **Songbook Caetano Veloso**. Volume 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

_____. **Songbook Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para Fazer Música**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOMES, Neide Rodrigues e RUZANOWSKI, Esmeralda. **Brasil, Música e Folclore**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

JUSSAMARA, Souza (org.). **Aprender e Ensinar música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília –DF, 1996.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RAMALHO, Mônica. **Mestres da Música**. São Paulo: Moderna, 2004.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **500 Canções Brasileiras**. Rio de Janeiro: Luís Bogo, 1989.

PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios Básicos da Música para Juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicos, 1996.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELLOS, Sérgio. **Planejamento em Educação Musical**. São Paulo, Ricordi, 1971.

SHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

MIRANDA, Clarice e JUSTUS, Liana. **Coleção História da Música**. Vol. I e II. Curitiba: Expoente, 2010.

Referências complementares da área de TEATRO

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. Pedagogia do Teatro. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006.

_____. (org.) **Ensino do Teatro**. Florianópolis: UFSC, 1999.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**. São Paulo: UNESP: 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. **Novas Diretrizes Curriculares: Novas Práticas. Ensino de Teatro**. In: SANTANA, Arão Paranaguá et al. (orgs.). *Visões da Ilha. Aparentamentos sobre Teatro e Educação*. São Luis. UFMA: 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Pulo: Perspectiva, 2005.

Referências bibliográficas complementares da área de Artes Visuais

BARBOSA, Ana. Mae. **Arte-Educação**: Conflitos/Acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópico**. Belo Horizonte: Editora C/ARTE, 1998.

_____. **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade**: mídia, contexto e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ; Fapesp: Cortez, 2002.

CAMPOS, Neide Pelaez; COSTA, Fabíola Búrigo. **Artes Visuais e Escola**: para aprender e ensinar com imagens. NUP/CED/UFSC, 2003.

COLL, César; Teberosky, Ana. **Aprendendo Arte** – conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**: e na pintura em particular. Trad. Álvaro Cabral, Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ponto, Linha, Plano**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PILLAR, Analice (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 9-21.

RAMALHO E OLIVEIRA. Sandra Regina. **Imagem também se lê**. 2. ed. São Paulo: Rosari, 2009a.

RIZZI, Maria Cristina de Souza. **Caminhos Metodológicos**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-70

EDUCAÇÃO FÍSICA

ARAYA, Eduardo. **Ginástica olímpica: solo**. São Paulo: Esporte Educação, 1975.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. In: César Coll et al. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

DOS SANTOS, José Carlos; DE ALBUQUERQUE, José Arruda Filho. **Manual de ginástica olímpica (ginástica artística)**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editorial Sprint, 1986.

PECOTCHE, Carlos Bernardo Gonzáles. **Deficiências e propensões do ser humano**. São Paulo: Ed. Logosófica, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MATEMÁTICA

AUSUBEL, David. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune&Stratton, 1963.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

_____. **Etnomatemática**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Por que se ensina Matemática?** Disciplina à distância. São Paulo: SBEM, 2003.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

DELVIN, Keith. **O instinto matemático**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Unicamp, 1997.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LINS, Romulo Campos. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas para Educação Matemática para a infância. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais do XVI ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. A prática avaliativa nas aulas de matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. Prefácio. In: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática na sala de aula**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CIÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BETTENCOURT, Cátia; ALMEIDA, Patrícia Albergaria; VELHO, José Lopes. **Implementação de estratégias ciência-tecnologia-sociedade (CTS): percepções de professores de biologia**. In: Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n. 2, p. 243-261, 2014.

CHASSOT, Attico. **Outro marco zero para uma história da ciência latino-americana**. In: Química Nova na Escola, ano 7, p. 42-45, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica**. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1998.

- COLL, Cesar. **Psicología y currículum**. Barcelona (Espanha): Laia, 1987.
- DRIVER, Rosalind. **Um enfoque construtivista para el desarrollo del currículuo de Ciências**. In: Revista Enseñanza de las Ciências, Barcelona (Espanha), v. 6, n. 2, p. 109-120, 1987.
- FUMAGALLI, Laura. **El desafío de enseñar ciencias naturales. Una propuesta didáctica para la escuela media**. Bueno Aires (Argentina): Troquel, 1993.
- GIORDAN, André; DE VECCHI, Gérard. **Les origines du savoir**. Delachaux et Niestlé (França: Neuchatel, 1987).
- HIERREZUELO, José Moreno; MONTERO, Antônio Moreno. **La ciencia de los alumnos**. Barcelona (Espanha): Laia/MEC, 1988.
- LLORENS, Juan Antônio. **Comezando a aprender química: de las ideas alternativas a las actividades de aprendizaje**. Madrid: Visor, 1991.
- LOPES, J. Bernardino. **Aprender e Ensinar Física**. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 01-17, jun., 2001.
- MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Rio de Janeiro: CEP, 1998.
- MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli De Lima. **Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação**. In: Ciência & Ensino, vol. 2, n. 2, p. 01-09, jun., 2008.
- MARQUES, Eva Maria Nunes; REBELO, Dorinda Henrique Valente. **O ensino da geologia: materiais didáticos e inovação das práticas**. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2005.
- MARQUES, Mario Osorio, DALLEPIANE, Julieta Ida. **A educação na família e na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- MEMBIELA, Pedro. **Una Revisión del Movimiento Educativo CTS em la enseñanza de las ciencias**. In: MEMBIELA, Pedro. (ed.). Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedade. Formación científica para la ciudadanía. Madrid (Espanha): Narcea, 2001. p. 91-103
- POZO, Juan Ignacio; GOMES CRESPO, Miguel Ángel; LIMÓN, Margarita; SANZ Serano, Angeles. **Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: ideas de los alumnos sobre la química**. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1991.
- TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. (2011). **Educação em ciências e em matemática numa perspectiva de literacia: desenvolvimento de materiais didáticos com orientação CTS/ pensamento crítico (PC)**. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira Dos; AULER, Décio (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências

e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 417-437

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. **O Livro Didático no Ensino Fundamental – Proposta de Critérios Para Análise do Conteúdo Zoológico**. In: Revista Ciência e Educação, v. 9, n.1, p. 93-104, 2003.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia Regina. **Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática**. In: Investigações em Ensino de Ciências, v. 18, n.3, p. 525-543, 2013.

WEISSMANN, Hilda. **Didácticas especiales**. Bueno Aires (Argentina): Aiqué, 1993.

YAGER, Robert E; TAMIR, Pinchas. **STS approach: reasons, intentions, accomplishments, and outcomes**. In: Science Education, v. 77, n. 6, p. 637–658, 1993.

HISTÓRIA

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversa sobre educação**. [Organização Raíssa Castro]. 12. ed. Campinas, SP : Verus Editora, 2015.

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; GUILHERME, Assis de Almeida. **Curso de Filosofia do Direito**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia da história, ou O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Avaliação Educacional)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

BRUHNS, Katianne. **Museu Histórico de Santa Catarina: Discurso, Patrimônio e Poder (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

DERENGOSKI, Paulo Ramos. **A sangrenta guerra do Contestado**. Florianópolis: DIOESC, 2013.

FERRO, Marc. **História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII A XX**. Trad. Rosa Freire d`Aguiar. – São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 10. ed. São Paulo: FTD, 1990.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudanças**. 63. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HORTA, Maria L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2014. (Série Construção Histórica da Educação.)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Michelle Fernandes et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Formação do Professor).

MATIAS, Carlos Passos Paulo **As dez lições: dez aulas que influenciaram a escola**. São Paulo: Scortecci Editora, 2008.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira et al. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. – Curitiba: Ibpx, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi(Org). **Novos temas nas aulas de História**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1939/1973)**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moares, 1979.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo : Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Silva Marinete. **A Educação Brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Editorial Panorama/Livramento, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Coord. Valter Roberto Silvério. Aut. Maria Corina Rocha; Mariana Blanco Rincón; Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

VALENTINI, Dalmir José et al. **Contestado: Fronteiras, colonização e conflitos: (1912-2014)**. Porto Alegre: Letras&Vida: Chapecó: UFFS, 2015.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Trad. Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GEOGRAFIA

ANDRADE, Manoel Correia de. **Trajetória e compromissos da geografia brasileira**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.) *A Geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-13

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau - Série Formando Professor)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed.. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Michelle Fernandes et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012. (Série Formação do Professor).

OLIVEIRA, M. M. **A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino**. In: Revista Discente Expressões Geográficas, v. 2, p. 10-24, jun., 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____.; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ENSINO RELIGIOSO

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. p. 15824.

BRASIL. **Resolução nº 04/10**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba, IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, Lílian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro.; JUNQUEIRA, Sergio. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RODRIGUES; Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José (organizadores). **Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso** — formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular. 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, Lev Semiovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 2/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, Departamento de políticas de Educação Especial. **Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Decreto nº 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI**. Orientações aos sistemas de Ensino para a implantação da Lei nº 12.764/12. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

_____. **Nota Técnica Conjunta nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais.** *In:* Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio F. B. (org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEROQUET, Jean-Louis. **A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica.** Trad. Anne Marie Milon Oliveira. *In:* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 1, p. 6-16, set./out./nov/dez., 2002.

FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** *In:* Caderno CEDES, Campinas, v.19, n,46, set., 1989.

MACHADO, R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC,** 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Santa Catarina, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Apresentação.** *In:* Diferenças. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Ago., 2002.